

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS-PGLetras
MESTRADO ACADÊMICO EM LETRAS**

LIBRAS E PORTUGUÊS COMO L2: a escrita dos surdos nas redes sociais

SÃO LUÍS
2017

MANUELA MARIA CYRINO VIANA

LIBRAS E PORTUGUÊS COMO L2: a escrita dos surdos nas redes sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLEtras\Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Linha de Pesquisa: Descrição e Análise do Português Brasileiro

Orientadora: Prof^a Dr^a Veraluce da Silva Lima.

SÃO LUÍS
2017

MANUELA MARIA CYRINO VIANA

LIBRAS E PORTUGUÊS COMO L2: a escrita dos surdos nas redes sociais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras-PGLetras\Mestrado Acadêmico em Letras, da Universidade Federal do Maranhão, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

BANCA EXAMINADORA

Profª Drª Veraluce da Silva Lima
Orientadora\Presidente
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Maraisa Lopes
Examinador Externo
Universidade Federal do Piauí

Profª Drª Cibelle Corrêa Béliche Alves
Examinador Interno
Universidade Federal do Maranhão

Profª Drª Conceição de Maria de Araujo Ramos
Membro Suplente
Universidade Federal do Maranhão

Tudo posso naquele que me fortalece. (Fl 4: 13)

A Deus, meu bem maior.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que me deu a oportunidade de ingressar na 1ª Turma do Mestrado em Letras, do Programa de Pós-Graduação em Letras, algo que ansiava há muito tempo.

À minha orientadora que, com seus ensinamentos, compreensão e dedicação, me apoiou neste trabalho, sendo verdadeiramente uma parceira nessa construção a quatro mãos.

À minha família: meus pais que sempre me motivaram nos meus estudos; meu esposo e filhos, pelo companheirismo e apoio na realização dessa etapa na minha vida.

Aos amigos que, direta e indiretamente, me deram forças para prosseguir a caminhada e conquistar mais uma vitória na minha vida.

A todos,

Muito obrigada!

RESUMO

O trabalho apresenta a análise da produção escrita em Língua Portuguesa como L2 desenvolvida por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais- LIBRAS como L1, nas redes sociais. O objetivo foi analisar o emprego do verbo na estrutura frasal do português escrito como segunda língua dos surdos usuários das redes sociais. Partimos da seguinte questão norteadora: De que modo os surdos que têm a LIBRAS como sua primeira língua empregam o verbo no português escrito nas redes sociais? Para responder à questão norteadora, recorreremos, primeiramente, aos teóricos cujos trabalhos versavam sobre LIBRAS, língua portuguesa, português escrito, português como segunda língua, verbo, redes sociais, escrita e surdez, destacando-se autores como: Almeida (2007), Bagno (2011); Felipe (2013), Peixoto (2004), Quadros (2004, 2006), Recuero (2011), Zeni (2010), dentre outros teóricos que discutem o tema em destaque. Num segundo momento, realizamos a criação de um grupo na rede social WhatsApp composto por 20 (vinte) surdos usuários de LIBRAS como L1. Os componentes do grupo participavam de “conversas diárias” sobre temas do cotidiano na rede social WhatsApp. Essas “conversas”, escritas em português, foram capturadas da referida rede social e constituíram o *corpus* da pesquisa, o qual foi analisado à luz da Fenomenologia, vivenciando dois momentos: o da análise ideográfica e o da análise nomotética. Nesse processo, emergiram das “conversas” dos componentes do grupo 5 (cinco) categorias de análise: verbo no infinitivo, verbo auxiliar acompanhado de principal, verbo com marca de oralidade, verbo com emprego inadequado e verbo com flexão adequada. Os dados analisados revelam os seguintes resultados: a rede social WhatsApp é uma ferramenta a ser considerada para auxiliar na aquisição do português como L2; os surdos se apropriam do português como L2, quando usam a rede social da web, adquirindo na escrita uma flexão verbal adequada para a compreensão da sentença e se valendo, em seus escritos, até de registros próprios do português falado, como as marcas de oralidade. A partir da compreensão/interpretação que a atitude de reflexão e de desvelamento nos proporcionou, sugerimos novos estudos, no sentido de estreitar os laços entre a LIBRAS como L1 e o português como L2, para que o surdo possa estabelecer uma relação interativa mais proficiente na sociedade que tem o português como L1.

Palavras-chave: Surdo na era digital. LIBRAS como L1. Português como L2. Emprego do verbo.

ABSTRACT

The paper shows the analysis writing result in Portuguese as Second Language, performed by the deaf in Brazilian sign language as First Language in networks. The aim was to analyse the verb usage in Portuguese phrasal writing structure as the deaf Second Language in networks. Take as a guideline: How do the Deaf who have Brazilian sign language as First Language employ the verb in Portuguese writing in networks? To answer this question, we go first to theorists whose work deal with Brazilian sign language, Portuguese, Portuguese writing, Portuguese as Second Language, verb, networks, writings and deafness, highlighting authors as Almeida (2007), Bagno (2011), Felipe (2013), Peixoto (2004), Quadros (2004, 2006), Recuero (2011), Zeni (2010), among others who discuss about the theme. In the second place, we gathered together a group in the net WhatsApp of about 20 deaf users of Brazilian sign language as First Language. That group took part in “daily chats” about ordinary subjects in the network WhatsApp. Those “chats” written in Portuguese were picked up from the above mentioned network and established the research *corpus* that was analysed under the Phenomenology standard experienced in two moments: graphic idea analysis and nomothetics analysis (abstract and unrelated ideas. From those processes arose five different rates of analysis: *Verb in the Infinitive*, *Auxiliar Followed by main Verb*, *Verb with Oral sign*, *Unfit Verb* and *Unfit Usage and Inflection Verb*. The analysed results showed: the network WhatsApp is considered a tool to help the acquisition of Portuguese as Second language, the deaf acquire Portuguese language as Second Language when they use the web, having in their writing a suitable verb inflection to understand the sentence and in their writings in spoken Portuguese as oral signifying. Starting from the understanding\interpretation that the inflection and finding attitude brought us, we suggest new studies in order to make closer the relation between. Brazilian sign language as First Language and Portuguese as Second Language so that the deaf can establish an interactive linking more proficient in the society that has Portuguese as First Language.

Keywords: The Deaf in digital age. Brazilian Sign language as First Language. Portuguese as Second Language. The Verb Usage.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES/FIGURAS

Figura 1 e 2.	Sinais com diferentes configurações de mãos	49
Figura 3.	Sinal com Pontos de Articulação do tipo Espaço Neutro	49
Figura 4.	Sinais com Pontos de Articulação próximos às regiões do Corpo	50
Figura 5.	Sinais distintos quanto ao Movimento	50
Figura 6.	Sinais com Orientação e Direção das mãos diferentes	51
Figura 7.	Sinais com expressões faciais diferentes	51
Figura 8.	Sinais com parâmetro número das mãos equilibrados ou não	52
Figura 9.	Sinais com parâmetro número das mãos com relação semântica	52
Figura 10.	Verbos Simples	55
Figura 11.	Verbos Direcionais	56
Figura 12.	Backward Verbs	56
Figura 13.	Verbo direcionais com duplicação do número das mãos	57
Figura 14.	Verbo não direcionais com duplicação do número das mãos	57
Figura 15.	Formas verbais para 1 ^a , 2 ^a e 3 ^a pessoas do singular e plural	58
Figura 16.	Flexão em Número do Verbo DAR	59
Figura 17.	Sinais de Marca de Tempo	59
Figura 18.	Flexão verbal em tempo indefinido	60
Figura 19.	Aspecto continuativo pela duplicação das mãos	61
Figura 20.	Aspecto interativo pela duplicação das mãos	61
Figura 21.	Flexão Verbal de Aspecto	62
Figura 22.	Aspecto Distributivo específico	62
Figura 23.	Aspecto Distributivo não-específico	62
Figura 24.	Aspecto Exhaustivo	63
Figura 25.	Aspecto Incessante	63
Figura 26.	Aspecto Ininterrupto	63
Figura 27.	Aspecto Habitual	64
Figura 28.	Aspecto Contínuo	64
Figura 29.	Aspecto Duracional	64
Figura 30.	Verbos Espaciais	65
Figura 31.	Classificador do sinal COPO e sua representação com o verbo CAIR.	65
Figura 32.	Classificador do sinal PESSOA e sua representação com o verbo ANDAR	66
Figura 33.	Verbo Manual	66

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	Caracterização da forma ideal de educação bilíngue	33
Quadro 2.	Estágios de interlíngua	76
Quadro 3.	Fases de interlíngua	77
Quadro 4.	Demonstrativo de sufixos que indicam a flexão do verbo	83
Quadro 5.	Análise Ideográfica do Sujeito 1	99
Quadro 6.	Análise Ideográfica do Sujeito 2	100
Quadro 7.	Análise Ideográfica do Sujeito 3	101
Quadro 8.	Análise Ideográfica do Sujeito 4	101
Quadro 9.	Análise Ideográfica do Sujeito 5	101
Quadro 10.	Análise Ideográfica do Sujeito 6	102
Quadro 11.	Análise Ideográfica do Sujeito 7	102
Quadro 12.	Análise Ideográfica do Sujeito 8	103
Quadro 13.	Análise Ideográfica do Sujeito 10	103
Quadro 14.	Análise Ideográfica do Sujeito 11	104
Quadro 15.	Análise Ideográfica do Sujeito 15	104
Quadro 16.	Análise Ideográfica do Sujeito 16	104
Quadro 17.	Análise Ideográfica do Sujeito 17	104
Quadro 18.	Análise Ideográfica do Sujeito 18	105
Quadro 19.	Análise Ideográfica do Sujeito 19	105
Quadro 20.	Convergência e Identificação das Categorias Abertas	106
Quadro 21.	Quadro Ilustrativo de Convergências das Categorias nas Descrições dos Sujeitos	108

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais
ASL - Língua Americana de Sinais
LSF – Língua de Sinais Francesa
L1 – Primeira língua
L2 - Segunda Língua
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
SMS- *Short Message Service*
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
BSL - Língua de Sinais Britânica
CM - Configuração da(s) mão(s)
PA- Ponto de Articulação
M – Movimento
OR - Orientação ou Direção da palma da mão
DIR - Morfema direcional
SVO- Sujeito, verbo e complemento/objeto
SMT - Sufixo modo-temporal
S – Sujeito da pesquisa
D- Descrição dos sujeitos da pesquisa

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O SURDO, SUAS RELAÇÕES SOCIOINTERATIVAS E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: sujeito participativo, sim, espectador, não .	21
2.1	O Surdo: contexto histórico e características sociais	23
2.2	O Surdo no Contexto da Era Digital	33
2.3	O Surdo e a Língua Brasileira de Sinais	42
3	O SURDO E O PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA	67
3.1	O Surdo e a Aprendizagem do Português: um processo complexo	69
3.2	O Português Escrito como L2	80
4	A ESCRITA DOS SURDOS NAS REDES SOCIAIS	87
4.1	Trajetória Metodológica	87
4.2	A Pesquisa e os Procedimentos Metodológicos.....	90
4.3	Tratamento dos Dados	94
4.3.1	Análise Ideográfica	98
4.3.2	Análise Nomotética	105
4.3.2.1	Identificação das Categorias Abertas.....	105
4.3.2.2	Interpretação dos Resultados.....	109
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
	REFERÊNCIAS	130
	APÊNDICE	139
	ANEXOS	141

1 INTRODUÇÃO

A audição é considerada uma das portas de entrada para o rico mundo sociointerativo e é também por meio dela que somos capazes de obter um número infinito de informações que auxiliam no desenvolvimento da linguagem oral. Sendo ouvintes¹, fica difícil imaginarmos como pessoas surdas podem desenvolver sua capacidade linguística e serem capazes de viver socialmente num universo feito para quem ouve.

Meu primeiro contato com o surdo² e sua língua foi ao final da graduação em Fonoaudiologia. Naquela época, com uma visão oralista, representada pela rejeição da língua de sinais e por utilizar técnicas específicas, dada a minha formação como fonoaudióloga para fazer o surdo falar, eu acreditava que apenas a fala pudesse proporcionar uma sociointeração eficaz, mesmo entre as pessoas surdas. Os gestos sem som que os surdos empregavam para se comunicar não tinham, para mim, significado algum. Eu olhava para aqueles movimentos realizados com as mãos com receio e curiosidade, não acreditava que, com aqueles gestos, o surdo pudesse exprimir ideias, estruturar frases completas, contar piadas, fazer ironias dentre outras coisas que fazemos por meio de uma língua oral. Tudo era novo para mim e a descoberta dessa nova forma sociointerativa me fascinava.

Por meio do convívio com os surdos e da realização de cursos de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS³), pude começar a minha caminhada na área da surdez. A descoberta da língua que fazia as mãos dançarem no ar era maravilhosa. Minha crescente aquisição de conhecimento sobre a LIBRAS e a possibilidade de conseguir interagir e entender o outro por meio desta língua me impulsionava a continuar a aprender e saber mais sobre ela.

Ao longo desses 20 anos de contato com a língua de sinais, cada vez mais me encanto com ela. O que antes era curiosidade para o aprendizado da língua passou a ser vontade de saber como ela é realizada, articulada. Comecei então a pesquisar sua estrutura, verificar como seus usuários se comunicavam, realizar leituras sobre a língua de sinais, escrever e publicar trabalhos nessa área de conhecimento e, como docente de uma instituição de ensino superior, a orientar trabalhos de pesquisa.

¹ O termo “ouvintes”, neste trabalho, refere-se às pessoas com integridade auditiva que utilizam uma língua oral-auditiva para se comunicar. Alguns autores já utilizaram essa terminologia em seus trabalhos como: Salles et al (2004) e Pereira (2009).

² O termo “surdo”, neste trabalho, tem o sentido de “pessoa com dificuldade sensorial auditiva que interage através de experiências visuais, manifestada pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS”, conforme descrito no Decreto 5626, de 22 de dezembro de 2005 (BRASIL, 2005b).

³ A sigla LIBRAS foi oficializada no Brasil com a Lei 5626/05, fugindo da forma empregada nas siglas de outras línguas de sinais em diferentes países, como ASL – Língua de Sinais Americana, LSF – Língua de Sinais Francesa dentre outras.

Foi durante minha pesquisa sobre a gramática da LIBRAS, enquanto docente de uma Instituição de Ensino Superior, que me deparei com as descobertas linguísticas do teórico William C. Stokoe, realizadas nos anos 60. Foram essas descobertas que possibilitaram a primeira grande mudança na forma como os ouvintes se relacionavam com a surdez. Nas décadas seguintes, as descobertas desse teórico norte-americano foram retomadas e aprofundadas por muitos outros linguistas, contribuindo, dessa forma, para dirimir o grave equívoco de se considerar as línguas de sinais como mero acúmulo de gestos, mímica ou pantomima. Os estudos de William Stokoe⁴ descreviam a American Sign Language (ASL) em sua complexa estrutura gramatical, conferindo-lhe um verdadeiro estatuto linguístico, tal qual o das línguas orais.

No Brasil, as pesquisas sobre a língua de sinais se iniciaram na década de 90. Dentre os teóricos que desenvolvem pesquisas nessa área de conhecimento, podemos citar Lucinda Ferreira Brito (1995), Ronice Müller de Quadros (1997, 2004 e 2006), Tânia Felipe (2004 e 2013), dentre outros. Essas pesquisas revelam que por muito tempo os surdos utilizavam, dentre outros recursos, o apoio da leitura orofacial para se comunicar na Língua Portuguesa na modalidade oral. Marchesi (1991) registra que, como os surdos tinham pouco conhecimento do português, apresentavam dificuldade para compreender a fala por meio da percepção e da discriminação visual do movimento dos lábios e da face, ao fazerem a leitura orofacial. Esse fato resultou em níveis baixos de compreensão e de expressão oral em Língua Portuguesa.

Como a maioria dos surdos, principalmente os filhos de ouvintes, chegavam à escola sem uma língua constituída, eles eram ensinados a inicialmente utilizar palavras, para depois empregá-las em estruturas frasais, primeiramente simples, depois complexas, tal como expõe Pereira (2014, p.146):

Por meio de cópias, ditados, exercícios de repetição e de substituição de elementos da frase, esperava-se que os alunos memorizassem as estruturas frasais trabalhadas e as usassem. Quando eram apresentados textos, os mesmos eram curtos, com vocabulário e estruturas frasais adaptados pelo professor ao nível linguístico dos alunos.

Ainda segundo Pereira (2014), quando os professores trabalhavam os textos, solicitavam que os alunos sublinhassem as palavras desconhecidas, procurassem seu significado no dicionário e escrevessem frases com as palavras pesquisadas. Essa forma de trabalhar a Língua Portuguesa contribuiu para que os alunos surdos se ativessem a cada palavra individualmente, prendendo-se, assim, ao sentido literal e dicionarizado da palavra. O

⁴ William C. Stokoe Jr. é considerado o Pai da língua de sinais americana (ASL). Ele foi uma das primeiras pessoas a considerar a ASL como língua.

que percebemos é a influência dessa abordagem nos textos escritos que os surdos produzem. Assim, o contexto em que os surdos vivem se configura diante da realidade existencial da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e da Língua Portuguesa (QUADROS, 2006). Deparamo-nos, portanto, com o surdo utilizando duas línguas: a de sinais, considerada sua língua materna – L1, e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, como L2, aquela que o surdo deve aprender, ao ingressar na escola.

Nesse sentido, o aprendizado de uma segunda língua ou L2 pelo surdo não é opcional. Vivendo em duas comunidades, a surda e a ouvinte, ele é compelido a aprender as duas línguas para se comunicar com as pessoas, fazer compras, realizar atendimento de saúde, dentre outras atividades do cotidiano (MESQUITA, 2008). A própria legislação da Língua Brasileira de Sinais, a Lei n. 10.436, publicada em 24 de abril de 2002, que institui a LIBRAS (ANEXO A) como meio legal de comunicação e expressão das comunidades surdas do Brasil, determina que essa língua não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa (BRASIL, 2002).

Para construirmos uma análise sobre a LIBRAS como primeira língua dos surdos, necessitamos conhecê-la. Ela não é o português falado com as mãos nem os sinais correspondem às palavras. Muitas pessoas, antes de iniciarem seus estudos sobre ela (LIBRAS), chegam a pensar que é um tipo de linguagem, como a do corpo ou das abelhas, ou que tão somente gestos iguais aos da Língua Portuguesa oral.

Encontramos autores brasileiros que a defendem como uma língua legítima, como Quadros e Karnoop (2004), Audrei Gesser (2009), dentre outros. Esses autores acreditam, assim como Stokoe (2005) acreditou, quando teorizou sobre a ASL, que a LIBRAS é completa, sendo capaz de representar ideias abstratas, assim como as línguas orais, como é o caso da Língua Portuguesa. Reconhecemos, no entanto, que a LIBRAS apresenta diferenças em relação às línguas orais e sua principal diferença está no canal, que é gestual/visual, em oposição ao canal oral/auditivo das línguas orais (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Esses mesmos autores afirmam existirem mitos em torno da LIBRAS que precisam ser desmistificados. Dentre eles, citamos os seguintes: se a LIBRAS é exclusivamente icônica ou se é mímica; se ela pode expressar conceitos abstratos; se é universal; se possui gramática; se é uma versão sinalizada da língua oral. (GESSER, 2009)

Quadros e Karnoop (2004) revelam que, somente na última década do século XX, com a ampliação de estudos sobre a LIBRAS, esses mitos podem ser refutados, por não apresentarem fundamentação que os sustente. Os usuários da língua de sinais podem

conversar sobre política, economia e outros saberes evidenciando um grau de abstração que permeia a língua de sinais de cada país.

Brito (1995, p.108), fazendo referência à iconicidade das línguas de sinais, relata que “ela é utilizada nessas línguas de forma convencional e sistemática”. Esse pensamento se manifesta por ser a LIBRAS uma língua de modalidade espaciovizual, incorrendo na crença de que seriam utilizados gestos icônicos e pantomímicas, no processo de comunicação.

Gesser (2009) afirma que cada país possui a sua língua de sinais com características próprias e com estrutura gramatical independente da língua oral e que dentro de um mesmo país, também encontramos diversidade de sinais. Nesse sentido, podemos afirmar que a língua de sinais, como qualquer outra língua, apresenta a “capacidade de expressar qualquer ideia, desde que para isso se adotem procedimentos específicos” (SLOMSKI, 2012, p.51).

A ideia de que o surdo precisa aprender a língua utilizada pela sociedade brasileira ouvinte na modalidade escrita, como afirmam Salles (2004) e Slomski (2012), evidencia como é essencial estabelecer a relação entre a LIBRAS e a Língua Portuguesa, uma vez que o aprendizado da modalidade escrita do português contribuirá para o surdo interagir com a sociedade ouvinte.

Na pesquisa realizada por Skliar (1997), foi comprovado que a aprendizagem da língua de sinais se efetiva da mesma forma que a das línguas orais, e que os surdos que tinham a língua de sinais como primeira língua conseguiam aprender melhor uma segunda. Nesse sentido, a aprendizagem da língua de sinais como primeira língua torna-se "essencial, pois sem esta o surdo não conseguirá compreender a necessidade do seu aprendizado da Língua Portuguesa” (SKLIAR, 1997,p.101).

No convívio com surdos, percebemos que existe especificidade na forma como eles escrevem em Língua Portuguesa. O exemplo 1(hum), abaixo, extraído de uma conversa de um grupo de amigos surdos e ouvintes nas redes sociais da web, serve para ilustrar a escrita dos surdos em português:

(amigo 1- ouvinte): Você pode me encontrar amanhã ou segunda feira? (amigo 2- surdo): Me pergunto, tô seu combinado como amanhã vou certeza você quer encontrar segunda feira manhã quando hora onde?

(amigo 1- ouvinte): segunda feira pela manhã é melhor no shopping Rio Anil, você pode?

(amigo 2- surdo): Ta certeza ir junto combinado segunda [...]

À primeira vista, para as pessoas que não conhecem a LIBRAS, parece que as respostas dadas pelo amigo 2-surdo estão desconexas, com algumas categorias gramaticais empregadas de forma a comprometer o sentido da sentença, como é o caso da primeira resposta:

(amigo 2- surdo): Me pergunto, tô seu combinado como amanhã vou certeza. você quer encontrar segunda feira manhã quando hora onde?

O leitor compreenderá melhor a sentença escrita pelo surdo, se conhecer algumas características da LIBRAS, como a não existência de um sinal específico para artigo, preposição e conjunção, por exemplo. O fato de não haver a presença de artigos, preposições e conjunções na produção escrita do português dos alunos surdos leva a constatar a grande influência que a língua natural tem sobre a segunda língua (ZENI, 2010).

As possibilidades de os surdos aprenderem e utilizarem a escrita da língua oral do seu país aumentou com a chegada da internet. Os softwares adaptados à comunicação por meio da língua de sinais, com tradutores para o português, tornaram-se uma realidade, uma vez que essa tecnologia revela para o surdo uma nova forma de ver a Língua Portuguesa. A internet, por meio das redes sociais, possibilita ao surdo escrever o português e pensar em português, fazendo uso social da linguagem escrita incorporada a uma necessidade comunicativa (ARCOVERDE, 2006). Isto porque as redes sociais são constituídas de espaços de interação e conversações que, por vezes, podem ser visualizadas pelo público em geral, constituindo-se como um arquivo da e sobre a língua, em sua materialidade específica. Nesse sentido, podemos afirmar que as redes sociais promovem práticas comunicativas coletivas que apresentam diferentes aspectos, tais como: uma unidade temporal elástica; presença de agentes; rompimento da barreira entre o público e o privado na conversação; uma escrita diferenciada e com registros de oralização, conforme afirmam Recuero (2011) e Araújo e Leffa (2016).

Face ao exposto, na tentativa de desvelar como o surdo se apropria da Língua Portuguesa como L2, na modalidade escrita para interagir nas redes sociais, nosso objetivo geral, realizamos a presente investigação. O trabalho também tem o objetivo específico de analisar o emprego do verbo na estrutura frasal do português escrito como segunda língua dos surdos usuários das redes sociais. Partimos da seguinte questão: De que modo os surdos que têm a LIBRAS como sua primeira língua empregam o verbo no português escrito das redes sociais?

Essa nossa inquietação surge da percepção de que, para a LIBRAS, existe uma forma específica na realização dos sinais, na estruturação frasal, no emprego dos verbos e de outras categorias gramaticais que difere das da Língua Portuguesa. Tomando como exemplo o verbo, enquanto no português a flexão se realiza por meio de morfemas, cabendo ao verbo, durante a construção da oração, ser a base na qual se apoiam os demais constituintes, uma vez que essa categoria gramatical “é a garantia formal da existência do predicado, que é a parte essencial da oração.” (AZEREDO, 2007, p.118), na LIBRAS, a utilização do movimento, a direção da

mão e sua configuração, a expressão facial, a utilização de uma ou duas mãos e a repetição fazem parte da flexão verbal.

Na relação com a escrita em Língua Portuguesa, o surdo encontra algumas singularidades para o uso do verbo. Retratamos as características que se fazem necessárias para sua compreensão, baseada em algumas identificações relevantes da escrita do verbo em português pelos surdos nas redes sociais. Partimos da concepção de que na atualidade o surdo tem se apropriado da internet como uma ferramenta que registra o português escrito de forma espontânea, revelando fenômenos linguísticos que em outra situação sociointerativa não seriam evidenciados e que podem ser investigados à luz das teorias linguísticas.

Para desvelamento de nosso objeto de estudo, optamos pela trajetória metodológica fundamentada na Fenomenologia. A escolha do método deve-se à natureza da pesquisa que realizamos e da postura que assumimos como pesquisadora: uma atribuidora de significados. Esse pesquisador deve ser livre de qualquer traço preconcebido que possa atrapalhar/mascarar os resultados da investigação. A fenomenologia descreve os fenômenos “[...] sem teorias sobre sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos” (MARTINS, 1992, p. 46). Essa trajetória metodológica busca desvelar o fenômeno, voltando seu rigor científico para a essência do fenômeno, indo “à coisa mesma” (HUSSERL, 2000, p.42). Assim, pesquisar em Fenomenologia significa “ter uma interrogação e andar em torno dela, em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões [...]” (MARTINS, 1992, p. 42).

O instrumento de coleta de dados da pesquisa se constitui na construção de um *corpus* composto por produções escritas coletadas na rede social no aplicativo WhatsApp. As produções são frutos dos bate-papos desenvolvidos por sujeitos surdos, usuários da LIBRAS como primeira língua. O perfil dos sujeitos da pesquisa foi construído com base na aplicação de um questionário, cujos critérios foram: surdos que concluíram o ensino médio, têm a LIBRAS como primeira língua e manifestaram interesse em participar da pesquisa.

Registro aqui a compreensão de rede social como a união de atores e suas conexões (RECUERO, 2011), no espaço virtual, ou seja, um grupo de pessoas com interesses comuns, que estão abertas à comunicação. É nesse contexto que se insere o WhatsApp, um aplicativo que oferece aos seus atores, de forma rápida e gratuita, uma articulação comunicativa, numa troca contínua de informações, seja através de vídeos, seja por meio de mensagens, emotions, dentre outros recursos disponíveis na Rede.

O trabalho está organizado em cinco capítulos. No Primeiro Capítulo, a Introdução situa nosso objeto de estudo, procurando destacar a importância do assunto, o objetivo do trabalho e como foi tratado.

No Segundo Capítulo, apresentamos discussões sobre a pessoa surda e suas especificidades, destacando os seguintes aspectos: o contexto histórico dos surdos, com fatos relevantes na busca de uma educação bilíngue; as redes sociais que configuram um novo aspecto de interação comunicativa e socialização com o uso do português escrito; a LIBRAS como uma língua legítima e de uso natural pelos surdos, inserindo questões gramaticais gerais, e questões específicas como o verbo. Este registro se faz necessário para conhecer melhor o surdo e sua língua, sujeito de nosso trabalho, seus caminhos educacionais e sociais até o advento da internet e com ela, o das redes sociais.

No Terceiro Capítulo, apresentamos questões que circundam a escrita do surdo e o ato de escrever, visto como um processo complexo para a aprendizagem da L2, os fundamentos epistemológicos do português escrito como L2, numa relação de interlíngua com as fases de aquisição da língua alvo, na concepção de três autoras que consideramos relevantes para nossa análise: Brochado (2003 apud QUADROS 2006), Sabanai e Alvarez (2012) e Almeida (2007). Apresentamos, também, considerações sobre a estrutura da sentença do português, dando ênfase ao verbo como elemento de análise. É relevante mencionar que a concepção de interlíngua não é vista aqui como um processo que apresenta uma completude, no qual o surdo irá passar pelas etapas ou fases e chegará a atingir a língua alvo, mas sim como um trabalho contínuo em relação à Língua Portuguesa como L2, embora os sujeitos da pesquisa apresentem o nível de ensino básico completo. Acreditamos assim que o leitor poderá relacionar os argumentos apresentados no Capítulo 2 com os argumentos deste Capítulo, traçando ideias que convergirão para estreitar uma melhor percepção da análise dos registros escritos e da metodologia apresentada no Capítulo *a posteriori*.

No Quarto Capítulo, apresentamos a trajetória metodológica percorrida, seguida da pesquisa e dos procedimentos metodológicos para a construção do *corpus* que adotamos para chegarmos ao tratamento dos dados coletados e a construção dos resultados sobre a modalidade escrita do português como segunda língua por surdos, na rede social.

Nas Considerações Finais, apontamos diferenças e similaridades no uso da modalidade escrita do português como segunda língua pelos surdos, destacando os mecanismos de articulação entre os elementos constituintes da sentença. Os resultados deste trabalho possibilitam uma melhor compreensão do emprego do verbo no português, em sua modalidade escrita como L2 por surdos usuários de LIBRAS, apontando caminhos que

possam contribuir para facilitar e otimizar a aquisição do português como L2 pelo surdo. Destacamos também que a escrita da rede social vem favorecer a sociointeração do surdo no processo de comunicação em português tanto com a sociedade ouvinte que não domina a LIBRAS, quanto com outros surdos nas suas trocas comunicativas, sendo uma ferramenta com subsídios imprescindíveis no auxílio da aquisição de uma segunda língua, contribuindo, assim, para a formação dos surdos como cidadãos mais conscientes e integrados numa sociedade que tem o português como L1.

O trabalho se constitui um ponto de partida para novos estudos e pesquisa tanto na área da Linguística, incluindo a Linguística da Internet, como em outras áreas que se preocupam em investigar os elementos que expliquem a estrutura das línguas de sinais, como a LIBRAS, relacionando-os com os das línguas orais, como a Língua Portuguesa.

2 O SURDO, SUAS RELAÇÕES SOCIOINTERATIVAS E A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS: sujeito participativo, sim, espectador, não

Quando pensamos no surdo, fica difícil não questionar quão complicado deve ser para ele se comunicar numa sociedade de ouvintes e como aquela “língua com as mãos” pode ajudá-lo neste processo.

Novaes (2014) afirma que dos 190 milhões de pessoas cadastradas no Brasil, no senso de 2010, cerca de 5,75 milhões são surdas, o equivalente à população inteira da Dinamarca; aproximadamente 796 mil têm idade inferior a 24 anos e apenas 344 alunos surdos são matriculados nas universidades brasileiras. Esses dados contribuem para que afirmemos que o surdo ainda não faz parte, de fato, das políticas de inclusão social.

O preconceito contra a surdez e contra o próprio surdo, durante muito tempo, prevaleceu e está atrelado à dificuldade de comunicação do surdo. Isso decorre provavelmente porque a comunicação foi algo conquistado por meio de um processo de aperfeiçoamento da espécie humana ao longo de milhares de anos (SOUSA, 1982), por isso, é difícil conviver com alguém que não compartilhe desse mesmo processo de comunicação.

Diante das dificuldades que acompanham o surdo, na sua busca de identificação, a comunidade surda se apresenta como um porto seguro, onde ele poderá encontrar pessoas, com a mesma faixa etária, que compartilham pensamento e língua iguais à dele e que vivenciam os mesmos conflitos. Isto porque a comunidade surda representa as pessoas que são unidas nas questões referentes à língua de sinais, na luta por escolas bilíngues, nos movimentos por melhorias na sociedade, lutas por espaço e poder que não pertencem somente aos ouvintes (RAMOS, 2007).

O pensamento de que poderíamos experimentar diversas situações que nos colocariam como cegos ou deficientes físicos não acontece no caso da surdez, pois, mesmo que coloquemos objetos nos ouvidos, na tentativa de impedir a audição, não conseguiremos chegar à condição do surdo. Isso acontece por possuímos uma memória auditiva e uma língua, que servirão de suporte para a estruturação de pensamentos. Ouvir constitui, ainda, um elemento fundamental para inserção social do indivíduo, porque tudo concorre a favor dos que escutam (SOUSA, 1982; SKLIAR, 1997 e CONRAD; BARANI, 2011).⁵

A retrospectiva histórica da educação dos surdos revela que os surdos tiveram diferentes tratamentos: no Egito, as pessoas surdas eram consideradas especialmente escolhidas (PEREIRA, 2011); na Grécia antiga, os surdos eram tratados com desprezo e

⁵ No trabalho não entrarei nas questões referentes a Linguagem e pensamento.

rejeição; durante o Renascimento, havia a impossibilidade de educação para os surdos. Essa forma de tratar o surdo se apresenta pautada em duas fases distintas, em relação ao estudo do desenvolvimento cognitivo das crianças surdas: a primeira corresponde à fase em que o surdo não era visto como pessoa dotada de pensamento, por isso deveria ser oralizada para ter direito à educação e à herança; a segunda fase se refere ao uso concomitante da oralização e dos sinais. E, segundo Quadros (1997), há também uma terceira fase que ainda está em processo e se caracteriza pela priorização no uso da língua de sinais na educação do surdo.

Moura et al (2008), discordando de Quadros (1997), afirmam que podemos considerar essa divisão apenas em duas fases: a primeira correspondendo ao período em que se iniciaram os estudos sobre a língua de sinais, até 1960; a segunda inicia a partir desta data, transcorrendo até a atualidade. Apesar de discordarem com relação à quantidade de fases, os autores concordam com as características pontuadas nas duas primeiras. O oralismo se insere na primeira fase e buscava a “recuperação da pessoa surda” (QUADROS, 1997, p. 23). Com a proposta do oralismo, o surdo começou a ter dificuldades, tanto escolares quanto para o mercado de trabalho. Assim, a ideia de que eram mais apropriados a difusão e o uso da proposta oralista somente com a aquisição da língua oral passou a ser criticada. A segunda fase se chamava comunicação total. Essa fase enfatizava a língua de sinais e o português como idiomas autênticos, dando ao surdo a opção do bimodalismo – uso do português sinalizado. Esta proposta também foi criticada, pelo fato de não permitir que a criança surda desenvolva a capacidade natural para linguagem, utilizando uma espécie de adaptação da modalidade oral-auditiva (português) em uma modalidade espaço-visual (língua de sinais).

Mais antiga que a história da educação dos surdos, a língua de sinais surge pela necessidade de comunicação nas suas comunidades e se estabelece no cenário da educação de surdos como um sistema linguístico diferente daquele utilizado pelos ouvintes, capaz de proporcionar ao surdo, a base linguística necessária para estabelecer o processo de comunicação entre e com os seus pares, ou com aqueles que se interessam por ela (VIANA, 2000). A mesma autora considera a Língua Brasileira de Sinais um sistema linguístico de modalidade gestual-visual, oriundo das comunidades surdas do Brasil, com estrutura gramatical própria. Como uma língua completa, possibilita o desenvolvimento cognitivo do surdo, favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes na sociedade de ouvintes.

Após anos de lutas em prol de uma educação bilíngue, e com a oficialização da Lei da Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS, a Lei Nº 10436/02, o surdo ainda se depara com muitas barreiras que precisam ser vencidas no campo educacional, político e social. Não basta

o Brasil ter uma língua de sinais oficial, se seu reconhecimento não gerar contribuições para uma melhor qualidade de educação e inclusão em todas as áreas, como já acontece em outros países, como os EUA e a França, onde pessoas surdas conseguem se profissionalizar e ter garantido seu direito de comunicação e expressão por meio da relação bilíngue entre a língua de sinais e a modalidade escrita da língua oral utilizada no país (CONRAD; BARANI, 2011).

Para compreendermos melhor a condição do surdo na sociedade em que ele vive, fazemos um sobrevoo na história, situando a posição do surdo antes e depois do advento da internet.

2.1 O Surdo: contexto histórico e características sociais

Nas mais remotas épocas e até na contemporaneidade, a surdez foi confundida com a deficiência mental (SOUSA, 1982). Seus portadores são erroneamente chamados de mudos ou surdos-mudos. Sabemos, entretanto, que a surdez não afeta o desenvolvimento cognitivo do indivíduo e que pessoas surdas não são mudas, pois elas emitem sons e têm a capacidade de se comunicar por meio da língua de sinais.

A surdez é uma característica que interfere no desenvolvimento e no comportamento do homem (FERNANDES, 1990), uma patologia que afeta o órgão responsável pela audição, caracterizando o indivíduo como surdo. Considerada uma perda total ou parcial, congênita ou adquirida, da dificuldade de compreender a fala por intermédio do ouvido, não limita a capacidade do indivíduo para a aprendizagem (SANTOS, 2009). Ela apresenta-se rodeada de duas principais concepções: a clínica e a social. Para a concepção clínica, ela é vista como uma patologia, “um deficit biológico” que necessita de profissionais especializados para favorecer a cura de sua limitação e assim o surdo ser trazido para “a normalidade” e conseguiria integrar-se à sociedade ouvinte. Para a concepção social, a surdez é vista como uma “característica natural” deslocada para uma perspectiva sociolinguística e cultural⁶ (SLOMSKI, 2012, p.29 e 39).

Concordando com Quadros (1997) e Moura et al (2008), surdas são aquelas pessoas que utilizam a comunicação espaço-visual – a língua de sinais – como principal meio de conhecer o mundo. Na concepção clínico-terapêutica, a surdez sugere a redução ou ausência da capacidade para ouvir determinados sons, devido a fatores que afetam o aparelho auditivo.

⁶ Interessa para este trabalho a concepção social da surdez, entendendo-a, não como patologia ou um fenômeno negativo, mas como diferença, implicando em aspectos culturais e de identidade com língua, cultura e comunidade. Por questões terminológicas, será empregado o termo ‘surdo’, compreendendo que essa palavra retrata um referencial sócio-histórico-interativo que caracteriza a visão multidimensional da surdez.

Não designa o grupo cultural dos surdos. Na concepção do modelo sócio-antropológico, a surdez é uma condição natural e não uma deficiência/doença que necessita de cura.

As questões relacionadas à surdez e ao próprio surdo, apesar de perpassarem por questões fisiológicas, apresentam-se imersas em pressupostos ainda mais profundos, que envolvem situações socioculturais e que provocam desde a antiguidade reflexões e estudos na área. Suas consequências não se limitam apenas às dificuldades auditivas, mas também a aspectos linguísticos, emocionais, educacionais, sociais e culturais (GOLDFELD, 2002). Parece em parte ser associado ao problema do surdo não poder estar a par do “tópico do momento ou do assunto da semana” (MIGLIOLI; SOUZA, 2015, p.58). A web vem auxiliar a inclusão do surdo, abrindo caminho para que ele participe do processo social e promovendo a autoconfiança necessária, para que o surdo tenha uma situação de equidade. Esse recurso, que já faz parte de nossa vida social, proporciona a seu usuário um processo de comunicação aberto, de participação pessoal e de grupos.

Melo, Feitosa e Silva (2013) afirmam que a web é

um espaço público, sem fronteiras, onde se formam grupos, comunidades através de perfis, conversas, vídeos, e muitas outras possibilidades de onde os surdos aprendem e se desenvolvem, conhecem outras pessoas, outras realidades, exercitam, treinam e participam do mundo ativamente se inserindo no mundo virtual, real, se preparando para a vida pessoal, acadêmica e profissional (MELO; FEITOSA; SILVA, 2013, p.6).

A surdez é um estigma social rodeado de tantos preconceitos, a ponto de familiares de natissurdos se julgarem vítimas de castigos sobrenaturais. A surdez e o próprio surdo tem uma história de rejeição, assistencialismo e dependência (FINAU, 1996). Essas representações sociais datam da Antiguidade, quando os surdos ou eram lançados ao mar, ou sacrificados, jogados do alto dos rochedos, enfeitados ou abandonados nas praças e campos. Eles também eram enviados a locais especiais para seu ‘tratamento’, ou simplesmente recebiam o apelido de mudinho, surdinho, aquele que necessita de apoio e não consegue andar por suas próprias pernas (SOUSA, 1982; QUADROS, 2004; SPINELLI, 2013).

Circundado pela ideia de que o pensamento não podia se desenvolver sem a linguagem, a qual era materializada pela fala e desenvolvida por meio da audição, o surdo sofreu exclusão social por muito tempo. Esse fato levou os surdos a serem considerados sub-humanos para os ouvintes, pois não tinham a possibilidade de desenvolver faculdades intelectuais (VIANA, 2000). Dessa forma, de acordo com Honora e Frizanco (2009), os surdos na Antiguidade eram privados de todos os seus direitos legais: não tinham direito a testamentos, à escolarização e a frequentar os mesmo lugares que os ouvintes.

Levando em consideração minha experiência profissional como fonoaudióloga, trabalhando com grupos de famílias nos programas de saúde pública, percebo que as famílias dos surdos sempre são as primeiras a se depararem com um problema de surdez e, tomadas pela surpresa, muitas vezes não sabem o que fazer. Assim, sem apoio, se desesperam e encaram o problema como sem solução, agravando ainda mais a socialização do surdo. Isso ocorre pela desinformação aliada ao preconceito.

Emmanuelle Laborit (1994), uma surda, que escreveu um livro, registra esse sofrimento familiar:

Minha mãe conta que não sabia mais o que fazer comigo. Olhava-me, incapaz de inventar qualquer coisa para criar uma ligação entre nós. Às vezes, chegava até mesmo a brincar. Não me dizia nada. Pensava: ‘não posso lhe dizer que a amo porque ela não me escuta’. Estava em estado de choque. Bestificada. Não podia mais pensar (LABORIT, 1994, p.14).

Essa reação da família infelizmente não acontecia só no passado. Hoje, apesar de os veículos de informação trabalharem com base no construto de completude dos fatos que veiculam, ainda são registrados casos semelhantes, ainda é preservada a cultura da oralização por especialistas da área da saúde, que são os primeiros a darem o diagnóstico de surdez, contribuindo, assim, para a rejeição aos sinais. Isso se dá, dentre outros fatores, pela desinformação e preconceito sobre a língua de sinais.

Behares (1996), Slomski (2012) e Guarinello et al (2013) afirmam que cerca de 95% das crianças surdas congênitas, ou que ficaram surdas nos primeiros meses de vida, pertencem a lares ouvintes. A falta de comunicação entre os pais e o filho surdo impede o desenvolvimento de relações de cumplicidade, além de comprometer o processo de comunicação e de não favorecer o aprendizado da língua natural permanecendo numa condição monolíngue.

Dizeu e Caporali (2005, p.588) afirmam que

A partir da aquisição de uma língua, a criança passa a construir sua subjetividade, pois ela terá recursos para sua inserção no processo dialógico de sua comunidade, trocando ideias, sentimentos, compreendendo o que se passa em seu meio e adquirindo, então, novas concepções de mundo.

No caso de crianças surdas, filhas de pais ouvintes, o processo de comunicação não acontecerá naturalmente, já que as modalidades linguísticas utilizadas nas interações mãe-criança, por exemplo, não são facilmente adquiridas por elas. O processo de aprendizagem da língua de sinais pelos surdos, se não acompanhado pelos pais, estabelece crises que na adolescência se tornam mais visíveis e intensas (PEIXOTO, 2004).

Em meio às incertezas socioculturais que permeiam as famílias das pessoas surdas, na atualidade, surgem as comunidades de surdos e trazem consigo um ambiente de descontração para o surdo, sem medo de ser apontado ou julgado como diferente das demais pessoas. Na comunidade, ele se sente livre para pensar, crescer e aprender. Moglioli e Souza (2015) afirmam que as comunidades de surdos, apesar de serem grandes e diversas, possuem um ponto em comum: a experiência visual expressada por meio do uso das línguas de sinais.

Filgueira (2011) afirma que o ano de 1834 é tido como uma época de início das organizações surdas e com elas, surgiram as comunidades de surdos. Os professores surdos Ferdinand Berthier, membro da sociedade dos homens de Letras de Paris, escritor e professor do Instituto Nacional de Paris, e seu amigo Lenoir decidiram mobilizar os surdos, com o intuito inicial de festejar o aniversário do abade de L'Épèe, o que mais tarde se constituiria em reunião de surdos vindos de todos os locais do país e de todas as classes sociais. Com os encontros e o constante estudo sobre a língua de sinais e como ela se organizava no seu modo de expressão, fortaleceu-se a percepção da necessidade da continuidade das reuniões, criando-se as associações que se espalharam pelo mundo.

Nas comunidades de surdos, os critérios são sociais e não fisiológicos; a participação na comunidade se define pelo uso comum da língua de sinais, pelos sentimentos de identidade grupal, o autoconhecimento e a identificação como surdos. Não é levado em consideração o grau da perda auditiva de seus membros. A língua de sinais surge para anular a deficiência e permitir que os surdos constituam uma comunidade linguística minoritária diferente, mas não como um desvio da normalidade (SKLIAR, 1997; GÓES, 2002).

A comunidade de surdos não mantém, como sua razão de ser, atitude negativa em relação aos ouvintes, mas considera uma forma positiva de encontrar-se com outros surdos para conversar, trocar informações. Nela não existe restrição quanto à presença de ouvintes, todos são aceitos. Os problemas advindos com a surdez, como a dificuldade de interação, não são atribuídos diretamente à sua audição. Eles são atribuídos à falta de oportunidade de educação, interação social, aquisição e utilização da sua própria língua precocemente, nos segmentos sociais, religiosos, culturais, esportivos, políticos dentre outros (NOVAES, 2014).

No Brasil, a primeira associação de surdos foi fundada por Brasil Silva Júnior. Em viagem ao exterior, ele conheceu as associações de surdos e, ao retornar ao Brasil, fundou a primeira associação de surdos, no Rio de Janeiro, seguida da criação no Distrito Federal e em São Paulo. Essas associações participaram das lutas e movimentos em prol da educação dos surdos, passando pelas ideias vividas na época: oralismo, comunicação total e bilinguismo (FILGUEIRA, 2011).

Da antiguidade até o advento do uso da língua de sinais, a educação dos surdos sofreu grandes mudanças e tem sido palco de muitas controvérsias (QUADROS, 2004). Durante séculos, a crença de que o surdo não seria educável ou responsável pelos seus atos foi justificada com base nos textos clássicos e sacros, persistindo até o século XV. No século XVI, aparecem as primeiras tentativas de “educar” os surdos, para torná-los falantes por meio da escrita, tendo início o ‘preceptorado’, muito comum entre os nobres que se propunham a educar e desenvolver a fala dos surdos da nobreza (SLOMSKI, 2012).

Compartilhando essa perspectiva, temos o monge Benedito Pedro Ponce de León (1510-1584), Manuel Ramírez de Carrión⁷ (1579-1652), Juan Pablo Bonet (1579-1633), Jacob Rodriguez Pereira (1715-1780), o alemão Samuel Heinicke (1729-1790), o francês Abade de L’Épée (1712-1789) e o inglês Thomas Braidwood (1712-1806), que desenvolveram diferentes metodologias para a educação dos surdos.

O trabalho do monge beneditino Pedro Ponce de León, contratado por famílias nobres para educar seus filhos surdos, contribuiu com a educação dos surdos. O principal objetivo dessa educação era ensiná-los a ler e escrever. Ele criou uma escola para surdos, no seu monastério e, no ensino, empregava um alfabeto bi-manual, em que utilizava as duas mãos com alguns sinais simples. Ele é considerado o primeiro professor de surdos da História, apesar desse reconhecimento ter sido oficializado somente em 1986, “ano em que foi encontrado, no Arquivo Histórico Nacional de Madri (Espanha), um manuscrito com relatos rudimentares de seu método” (GOMES, 2008, p.9 apud CONRAD; BARANI, 2011 e PEREIRA, 2011).

No século XVIII⁸, a educação dos surdos teve um grande avanço como consequência do trabalho desenvolvido por Charles Michel L’Épée (1712-1789) ou como era conhecido Abade Charles de L’Epeé, um homem humilde, que começou a se preocupar com os surdos que viviam perambulando pelas ruas de Paris. A partir da observação de grupos surdos, e não conseguindo aceitar o fato de os surdos viverem e morrerem sem ser ouvidos em confissão, privados, assim, da vida religiosa e social, L’Épée teve a oportunidade de aprender a língua de

⁷ Manuel Ramirez de Carrión foi um inventor da terapia da fala para as pessoas surdas. Ensinou Marquês de Priego em Montilla, Espanha. (Disponível em <<http://www.porsinal.pt/index.php?ps=historia>> Acesso em 20 de fevereiro de 2015.)

⁸ Este século é considerado por muitos estudiosos da área da surdez, como Oliver Sacks (1998, p. 34), uma espécie de “época áurea na história dos surdos”, com a criação de escolas para surdos em todo o mundo e a saída dos surdos da “negligência e da obscuridade”, fornecendo a oportunidade de encontrarmos na sociedade surdos escritores, engenheiros, filósofos e intelectuais.

sinais e criou os “sinais metódicos”, uma combinação da Língua de Sinais e a gramática francesa sinalizada⁹ (GOLDFELD, 2002; MOURA et al, 2008 e PEREIRA, 2011).

O ano de 1880 se constitui como um marco negativo na história da educação dos surdos, quando em Milão aconteceu o Segundo Congresso Internacional de Educadores de Surdos. Nesse Congresso, foi considerado o método oral como o mais indicado para educação do surdo, abolindo oficialmente o uso da língua de sinais. Esse momento histórico, para os surdos e para a língua de sinais que já vinha sendo estudada, foi crucial em termos de desenvolvimento.

O mundo passou a acreditar apenas na oralidade, esquecendo-se do que já tinha sido conquistado com a língua de sinais. As escolas que tinham seguido o método francês delineado por D’Lépée passaram a modificar seu quadro docente, substituindo professores surdos por professores ouvintes. A língua de sinais aos poucos foi sendo conduzida à clandestinidade, sendo considerada uma inimiga para a aquisição das línguas orais (MOURA et al, 2008). Observamos claramente na fala de Dizeu e Caparali (2005) que não é difícil compreender essa opção:

Vivemos em uma sociedade na qual a língua oral é imperativa e, por consequência, caberá a todos que fazem parte dela se adequarem aos seus meios de comunicação, independentemente de suas possibilidades. Qualquer outra forma de comunicação, como ocorre com a língua de sinais, é considerada inferior e impossível de ser comparada com as línguas orais (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 584).

Os mesmos autores comentam que a consequência do predomínio dessa visão oralista sobre a língua de sinais e sobre surdez é revelado na não participação desse sujeito, no processo de integração social. O oralismo mantinha o discurso de que por meio da fala o surdo poderia se inserir na sociedade ouvinte, pois considerava a surdez uma deficiência que deveria ser corrigida e a única forma de fazê-lo era através da leitura labial, da estimulação auditiva e da articulação das palavras. Embora a premissa mais forte sustentada pelo oralismo fosse a da integração do surdo na comunidade ouvinte, ela não consegue ser alcançada na prática, pelo menos pela grande maioria de surdos.

Na educação oralista, é necessária dedicação exclusiva de pais e profissionais, pois o tempo de aprendizagem da língua oral é muito longo. Ao se colocar a língua oral como ponto fundamental para a educação de surdos, muitos aspectos importantes para o seu desenvolvimento são deixados de lado. Isto porque “a língua de sinais ou fica excluída do processo de ensino/aprendizagem, sendo vista como um fenômeno negativo, ou é utilizada

⁹ O abade de L’Épée, embora não adotando na íntegra a língua gestual praticada à época pela comunidade surda de Paris, compreendeu bem seus mecanismos. Em seu modelo educativo, ele usava os gestos que foi buscar na comunidade surda, aos quais juntou os que ele próprio inventou para as inflexões, os tempos *verbaux*, os artigos e outras características gramaticais do francês (VIANA, 2000).

dentro da estrutura da língua oral, para fazer com que a fala se torne mais perceptível” (SLOMSKI, 2012, p.34).

O surgimento do oralismo culminou com o surgimento dos avanços tecnológicos, como o telefone. Alexander Graham Bell, inventor do telefone, influenciou fortemente a ascensão do oralismo no Congresso de Milão. Não há como se negarem os avanços que a tecnologia trouxe para a detecção precoce da surdez e para a intervenção nesse processo, com o uso de aparelhos de amplificação sonora¹⁰. O surgimento dos programas de Screening Auditivo Neonatal Universal (Teste da orelhinha) contribuiu para o diagnóstico e intervenção precoce da surdez, abrangendo o bebê e a família. Os implantes cocleares multicanais¹¹, que podem ser utilizados nas duas orelhas, em crianças, a partir dos 6 meses de vida, também têm sido uma opção para os que não se beneficiam da prótese auditiva. Além disso, na área da informática, a quantidade de softwares que exploram a imagem visual é cada vez maior no mercado, facilitando uma série de acessos aos educadores de surdos.

Concordando com Dizeu e Caporali (2005, p.596), afirmamos que, mesmo que toda tecnologia disponível hoje fosse acessível à população surda, ela por si só não garantiria “o desenvolvimento linguístico, identificatório e cultural do sujeito surdo. A utilização destes recursos não garantirá que esses sujeitos serão oralizados e integrados na sociedade, como assim defende a premissa oralista”.

O oralismo foi o grande responsável pelas “notáveis carências de informação e o vital estado de analfabetismo funcional que os surdos padecem até hoje” (SKLIAR, 1997, p. 40) sobreviveu cerca de um século e suas ideias eram inquestionáveis. Com os inúmeros insucessos encontrados nessa proposta, como vocabulário restrito, uso de palavras soltas, frases curtas e articulação lenta das palavras, outras estratégias em prol da educação dos surdos foram surgindo (PEREIRA, 2011). Passa-se a compreender que não é a “árdua, penosa e muitas vezes inatingível aquisição da fala que irá possibilitar a integração do surdo à sociedade e, sim, o desenvolvimento do raciocínio, das mais diversas habilidades e a aquisição de conhecimento, especialmente da leitura e da escrita.” (PEIXOTO, 2004 p. 14). Mais ainda, a imposição social de uma maioria de usuários da Língua Portuguesa sobre uma minoria que utiliza a LIBRAS, através do oralismo, gerou um problema social de proporções ainda não imagináveis (QUADROS, 1997; CONRAD, 2011 e LACERDA, 2016). Isto

¹⁰ Atualmente, as próteses auditivas digitais possibilitam maior potência, com melhor qualidade sonora, sendo adaptadas em crianças com idades cada vez menores.

¹¹ Implante coclear diz respeito à colocação de aparelhos na orelha interna do surdo, por meio de cirurgia. Esses aparelhos têm a capacidade de fornecer a sensação do som através de impulsos elétricos, próximos aos percebidos em níveis de audição normal.

porque, nos dias atuais, ainda encontramos escolas, pessoas e profissionais que acreditam ainda que o surdo precisa falar, pois ‘aqueles gestos’ de nada valem.

Slomski (2012, p. 36) considera que enfatizar a aprendizagem dos surdos através da fala, ou utilizá-la como “língua-meio” para a aquisição dos conhecimentos escolares, dificulta o processo de ensino-aprendizagem, o que contribui para que o acesso “à cultura, à informação, à comunicação e ao conhecimento global” seja deixado de lado. Na fala de Peixoto (2004) verificamos que:

Mais de um século depois da ascensão do oralismo, torna-se visível a queda de estatus social, acadêmico, intelectual e profissional que os surdos sofreram desde então. Como o veneno que carrega seu próprio antídoto, o fracasso na escolarização dos surdos abre espaço para que se questionem as premissas oralistas e que, portanto, se reveja a antiga verdade aristotélica de que para aprender é preciso falar (PEIXOTO, 2004, p.13).

As limitações dos métodos orais somadas aos estudos sobre língua de sinais impulsionaram, nos anos 70, uma tendência chamada comunicação total¹², uma forma de educação de surdos que exige a incorporação de diversos modos de comunicação auditiva, manual e oral, com o objetivo de promover a comunicação efetiva com e entre as pessoas surdas (BRILL apud NORTHERN, 1989; NOGUEIRA, 1997).

Na busca de uma melhor qualificação no campo afetivo, cognitivo e social, a comunicação total lança mão de qualquer recurso linguístico: língua de sinais, linguagem oral, códigos manuais, escrita, leitura labial, desenho, dramatização dentre outros, associado ao uso do aparelho auditivo, para o surdo se expressar por meio da fala, dos sinais e do alfabeto manual¹³ (PERERIA, 2011). Críticas surgem à comunicação total e a maior delas é a de que essa tendência almejaria como produto final a aquisição da língua oral, igualando-se ao oralismo, e a língua de sinais “serviria apenas como um suporte para se chegar a esse objetivo” (VIANA, 2000, p. 42).

Segundo Martins (2014), mesmo com as práticas de comunicação total, os estudos sobre as línguas de sinais não cessaram e, cada vez mais estruturados, deram origem a propostas educacionais bilíngues¹⁴ que, em oposição ao modelo oralista, propõem o ensino posterior de uma segunda língua (a língua majoritária no grupo ouvinte), separada da língua de sinais, contrapondo-se à mistura das duas, como ocorria na comunicação total.

O bilinguismo é uma filosofia de ensino, que propõe uma diversidade cultural e aceitação social de surdo por meio da utilização de duas línguas. Concebe o surdo como ser

¹² Batizada como ‘Total Approach’ (Abordagem Total), sendo denominada em 1968, por Roy Holcom, como ‘Total Communication’ (GOLDFELD, 2002).

¹³ Alfabeto da língua de sinais, realizado através das mãos.

¹⁴ O bilinguismo já foi adotado em vários países, como USA, Canadá, Suécia, Venezuela, onde existem escolas e universidades realizando pesquisas sobre a língua de sinais na ótica bilíngue.

diferente e a surdez como uma característica humana resultado de uma deficiência orgânica. (SKLIAR, 1997 apud SLOMSKI, 2012).

Dialogando com Dizeu e Caporali (2005, p.596), percebemos que “em paralelo ao sistema formal de educação vigente na época, os surdos desenvolviam clandestinamente formas próprias de comunicação pelos sinais”, as quais começaram a ser estudadas, a partir da década de 1960, com as pesquisas de William Stokoe.

Configurando a necessidade de uma educação bilíngue, a surdez revela uma experiência visual que traz ao sujeito surdo a possibilidade de constituir sua subjetividade por meio de experiências cognitivo-linguísticas diversas, mediadas por formas alternativas de comunicação simbólica, que encontram na língua de sinais seu principal meio de concretização.

O bilinguismo quer dar direito e condições ao indivíduo surdo de poder utilizar duas línguas: a primeira – língua de sinais, considerada natural; a segunda – a língua oral do seu país, em sua modalidade escrita. Fernandes (1990) destaca que uma proposta bilíngue exige aceitar, em princípio, que o surdo possui características culturais próprias, e que não é apenas uma proposta voltada para si mesmo, e sim para a utilização de duas línguas, o que vai possibilitar a integração do surdo no meio social e cultural tanto da comunidade surda quanto da ouvinte. “Os estudos têm apontado para essa proposta como sendo mais adequada para o ensino de crianças surdas, tendo em vista que considera a língua de sinais como língua natural e parte desse pressuposto para o ensino da língua escrita” (QUADROS, 1997, p.27).

Slomski (2012), sobre o bilinguismo, nos diz:

O bilinguismo se insere no modelo sociocultural de surdez e a educação bilíngue, por sua vez, representa a organização metodológica desse modelo, pois considera que a criança surda já possui uma primeira língua para socialização e essa língua se constitui num instrumento de acesso aos conhecimentos, à informação, à cultura e à aprendizagem de uma segunda língua na escola (SLOMSKI, 2012 p.44).

O consenso de que a educação de surdos deveria ser direcionada para o aprendizado da língua dos ouvintes foi quebrado no início do século XVIII, considerado um divisor de águas, pois foi o século que deu origem às pesquisas em língua de sinais, separando os educadores em duas correntes que, mesmo com as mudanças propostas ao longo do tempo, se mantêm até hoje: oralismo e gestualismo. Os primeiros defendem a superação da surdez, impondo a oralização como condição fundamental para o desenvolvimento e para a aceitação social do surdo. Os segundos reconhecem a língua de sinais desenvolvida pelos surdos e sua eficácia para a aquisição de conhecimentos, inclusive para o aprendizado da língua oral em sua modalidade escrita (MARTINS, 2014).

A realidade que permeia a educação dos surdos e necessita ser mencionada é a de que os surdos nunca deixaram de se comunicar e usar a língua de sinais, desde os seus primórdios. Mesmo na época da obrigatoriedade da oralização, a língua de sinais continuou viva nas comunidades surdas. Isso foi decisivo para que a língua não parasse de se desenvolver e ganhasse força através das pesquisas, anos mais tarde.

No Brasil, a educação do surdo inicia-se quando Dom Pedro II convida Edward Huet, adepto de L'Epée, que usava a língua de sinais e o ensino da fala, através do Método Combinado, para criar uma escola para meninos denominada Instituto Imperial de Surdos-Mudos, no ano de 1857, no Rio de Janeiro. Hoje, a escola para meninos chama-se Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) e atende a todos, independente de sexo e idade, numa perspectiva bilíngue (PEREIRA, 2011).

O Instituto Imperial de Surdos-Mudos começou atendendo a sete alunos, que foram alfabetizados por meio da língua de sinais, e passou por várias transformações educacionais, como a mudança do método oral para o bilíngue, através dos anos. Hoje, o INES, como é conhecido, é referência nacional na educação de surdos, utilizando a língua de sinais como primeira língua e fornecendo suporte educacional ao surdo e seus familiares quanto ao ensino e pesquisa na/sobre LIBRAS.

Apesar de reconhecermos que ainda existem escolas que sustentam a educação oral ou bimodal, o surdo em suas comunidades e os profissionais que trabalham com educação de surdos estão percebendo que já foram muito prejudicados com as propostas de ensino que não reconheciam a LIBRAS como língua. Com isso, a proposta bilíngue está ganhando mais força.

Um grande marco na história da educação do surdo que veio alavancar a luta pelo bilinguismo no Brasil foi o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) como forma de comunicação e expressão. A Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, em seu Artigo 1º, faz esse reconhecimento da LIBRAS como língua com estrutura gramatical própria pertencente as comunidades surdas do Brasil (BRASIL, 2002).

A oficialização da LIBRAS, em abril de 2002, favorece a abertura de novos caminhos, sem, no entanto, “deixar de gerar polêmicas” (DIZEU; CAPORALI, 2005, p. 584). Hoje, por força da lei, não se pode negar que a LIBRAS é a língua do surdo. Contudo, para gerar toda uma mudança educacional, política e cultural na população ouvinte, a partir do uso da LIBRAS, são necessárias não só leis, mas também pessoas que provoquem a difusão e o cumprimento da lei.

Novaes (2014), ao se referir à lei da LIBRAS, ressalta que no Artigo 4º ocorre a defesa da educação bilíngue, mas que é a educação que deve ser encarada como bilíngue e não a “política pedagógica formadora do espaço educacional” (NOVAES, 2014, p. 72), ou seja, é a educação dos surdos que deve envolver as duas línguas e não somente agrupar em uma sala de aula surdos e ouvintes.

Corroborando essa ideia, Slomski (2012, p. 47) considera que a educação bilíngue consiste em “reconhecer a coexistência de duas línguas ao redor da criança surda” e o direito que esta tem de adquirir uma língua natural, bem como aprender a língua oficial do país em sua modalidade escrita. Assim, numa situação bilíngue ideal, a educação deveria caracterizar-se, conforme o quadro abaixo:

Quadro 1: Caracterização da forma ideal de educação bilíngue

Língua de Sinais (Modalidade espaço – visual)	Língua Portuguesa – Brasil (Modalidade escrita)
a) Língua básica na comunicação diária; b) Ferramenta básica para adquirir conhecimento e habilidades; c) Usada na comunidade direta com os outros surdos; d) O estudante desenvolve-se social e emocionalmente.	a) Usada principalmente no contexto escrito; b) Preenche a função de uma língua escrita (colhendo informações e conhecimentos).

Fonte: Adaptado de Slomski (2012, p. 47).

Partindo deste pensamento, o surdo se encontra envolvido com duas línguas: a de sinais que se configura como sua primeira língua (L1) e a Língua Portuguesa na modalidade escrita, considerada sua segunda língua (L2). Com a consciência do uso das duas línguas, os surdos e pessoas envolvidas com essa comunidade se motivaram a desenvolver o ensino e a difusão da LIBRAS no país e a apropriação da modalidade escrita do português para situações que a requeiram. Novos cursos de graduação e de pós-graduação para formação de professores em LIBRAS surgiram. Assim, os surdos, ao se depararem com a nova realidade, com mais ouvintes aprendendo sua língua e competindo no mercado de trabalho, iniciaram o registro de um novo caminho em sua história educacional, descrita no tópico seguinte.

2.2 O Surdo no Contexto da Era Digital

Os avanços tecnológicos e a chegada dos chamados *short message service* (SMS) dos telefones celulares, fizeram com que os surdos modificassem o tipo de interação e comunicação entre si e os ouvintes. Quer para bater papo, quer para solicitar informação, os surdos descobriram nesse recurso, de pouco uso pelos ouvintes, uma forma de se comunicar

com mais pessoas e conseguir o que desejam, sem depender do recurso de voz, nas ligações tradicionais (MOGLIOLI; SOUZA, 2015).

A internet tem motivado mudanças em diversas áreas de atuação e tem sido utilizada para viabilizar formas de interação entre pessoas, entre consumidores, entre produtores, entre intelectuais, entre cidadãos, e o surdo vem se inserindo cada vez mais nesse universo digital (CORRADI; VIDOTTI, 2014), abandonando as antigas mensagens de texto, para aderir à natureza “ubíqua da web” (MOGLIOLI; SOUZA, 2015, p. 59), provando, assim que a sociedade muda a cada dia por meio de novas invenções que surgem a todo o momento. Se pensarmos que, na época dos nossos avós, o rádio era uma tecnologia de ponta, o surgimento da TV em preto e branco causou imenso impacto social, o que não pensar do surgimento do celular e do computador, se são tecnologias que nos possibilitam a condição do inimaginável? Hoje, quando olhamos para eles, não questionamos qual sua contribuição, simplesmente utilizamos os recursos que deles subtraímos e buscamos outros com novas propostas e ferramentas (SHEPHERD; SALIÉS, 2013).

O surdo reconheceu a importância das tecnologias nos dias atuais e está fazendo uso largamente de instrumentos que o auxiliam na sua comunicação: o computador e a internet com suas redes sociais, os sites, blogs, dentre outros que surgem como ferramentas de comunicação e interação social. Assim, o uso da escrita passou a ser fundamental para que ele participe desse mundo virtual/real novo, capaz de fornecer resultados antes não sonhados.

Shepherd e Saliés (2013) afirmam que a internet é a tecnologia que no momento vem impactando a sociedade com mais de 1000 línguas representadas, somando cerca de sete milhões de internautas engajados social e culturalmente, pois “atende a necessidades de comunicação, criando novas formas de colaboração, compartilhamento e interação” (SHEPHERD; SALIÉS, 2013, p. 7). Recuero (2011) registra que a internet é uma ferramenta que traz a possibilidade de expressão e socialização mediada pelo computador.

Spadaro (2013) afirma que a tecnologia era vista antigamente como sinônimo de progresso, desenvolvimento industrial e não tinha nada a ver com conceito e experiências de amizade e relações. O autor destaca que as tecnologias digitais, presentes nos dias atuais, são causas de mudanças fundamentais nos modos de comunicação e nas próprias relações pessoais. Elas satisfazem as necessidades mais antigas do ser humano: a da comunicação, como também o desejo enraizado da nossa própria natureza humana, das pessoas se relacionarem umas com as outras e estabelecerem amizade.

Xavier et al (2011) registram que é incontestável o número de pessoas que passaram a utilizar as tecnologias no Brasil e no mundo, não só motivada pelo sentimento, mas

seduzidas pelos dispositivos tecnológicos que surgem a cada momento como os telefones celulares, com cada vez mais funções interativas, os computadores, aviões ultravelozes, entre outros.

O modelo atual das tecnologias enfatiza a influência das estruturas organizacionais na transformação, desenvolvimento, implementação e no seu uso (CASTELLS; CARDOSO, 2005). Nesse sentido, podemos afirmar que as tecnologias hoje movem o homem para a promoção e desenvolvimento social, cultural e econômico (XAVIER et al, 2011). Os ambientes informacionais digitais acessíveis promovem condições ampliadas, tanto de acesso quanto de uso, a usuários heterogêneos e interativos diante de interfaces digitais (MORVILLE; ROSENFELD, 2007).

Na contemporaneidade,

As mídias possuem um potencial para facilitar as conexões, a comunicação e a compreensão entre indivíduos e comunidades e as usam para se comunicar com os próprios amigos, para encontrar outros novos, para criar comunidades e redes, para buscar informações e notícias, para compartilhar as próprias ideias e opiniões (SPADARO, 2013, p.6).

Araújo e Leffa (2016) explicam que os cenários digitais que eclodem na web são diversificados e trazem novas perspectivas de estudos da linguagem humana através de suas interações. Xavier et al (2011) consideram a linguagem a tecnologia matriz do homem. Por meio dela ocorre a viabilização da criação de outras tecnologias, pois “sem ela é impossível pensar inventivamente artefatos e muito menos montá-los, pois palavras encapsulam conceitos, matéria-prima essencial para pôr o raciocínio em funcionamento” (XAVIER et al, 2011, p. 32).

Na atualidade, encontramos várias tecnologias, tanto softwares quanto hardwares, que podem ser desenvolvidas para ajudar as pessoas com alguma dificuldade sensorial a realizarem atividades cotidianas com independência em suas capacidades funcionais, melhorando, assim, sua qualidade de vida. Entre elas, estão as chamadas tecnologias assistivas que possibilitam o acesso autônomo e independente dessas pessoas. Para os surdos, existem, nos ambientes informacionais digitais, exemplos de softwares internacionais, tais quais o SignStream¹⁵ e o iCommunicator¹⁶ (CORRADI; VIDOTTI, 2014).

¹⁵ O SignStream é uma ferramenta que tem como objetivo ampliar a base de dados do código da Língua de Sinais Americana para estudantes surdos e ouvintes, professores e linguistas que precisem de tradução em língua de sinais. A ferramenta possui código aberto e faz uma análise de dados linguísticos capturados em vídeo, divide-os em diversos segmentos e traduz cada um desses para a Língua de Sinais Americana, de acordo com o contexto (CORRADI; VIDOTTI, 2014, p.7).

¹⁶ O iCommunicator é um software proprietário americano que promove a comunicação independente de pessoas surdas, sendo considerado motivador do crescimento da alfabetização entre os surdos, pelas possibilidades de

Essas tecnologias, que surgem com a inserção do computador na educação de surdos, são utilizadas para facilitar a comunicação por meio da LIBRAS. Com o surgimento da internet e com ela das redes sociais, o surdo lançou mão de vídeos, para comunicação em LIBRAS, e do português em sua modalidade escrita, para seus bate-papos, quer seja com surdos, quer com ouvintes. O uso da Língua Portuguesa na modalidade escrita se intensifica, neste novo cenário que se descortina para o surdo.

De acordo com os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, publicado em 2010, conforme Miglioli e Souza (2015), são mais de nove milhões de surdos brasileiros utilizando a web. Sua variada rede de segmentos possibilita ao seu usuário transmitir suas práticas identitárias à sua comunidade, promovendo a experiência da “onipresença e da portabilidade da web”, antes não conseguida pelo surdo que era segregado em uma “bolha invisível” da sociedade (MIGLIOLI; SOUZA, 2015, p.50).

Convém destacar que a internet pode ser considerada como um ambiente comunicativo formativo ou informativo, não como um meio a ser usado. A rede não é apenas o “entrelaçamento de ramos, mas também a raiz”, fazendo com que a internet que traz à tona anseios, desejos e expressão de valores tão antigos quanto o ser humano. A internet não é um simples instrumento de comunicação, mas um ambiente cultural que cria novos territórios e faz parte da realidade de qualquer pessoa (SPADARO, 2013, p.26).

Para Recuero (2011), a rede é considerada uma metáfora que serve para observar os padrões de conexão de um grupo social, estabelecidos entre os seus diversos atores. Nesta perspectiva, a autora percebe que a rede tem o foco na estrutura social, não sendo possível isolar os atores sociais nem suas conexões. “As redes são sistemas dinâmicos e, como tais, sujeitos a processos de ordem, caos, agregação, desagregação e ruptura” (NICOLIS & PRIGOGINE, 1989 apud RECUERO, 2011, p. 80).

Na rede, a evolução da web e as tecnologias não são consideradas ultrapassadas, mas acabam por se integrar em um nível superior de desenvolvimento a uma nova que aparece. Na compreensão de web como rede de contatos sociais, podemos fazer com que “pessoas compartilhem com outros seus próprios recursos, indo muito além de qualquer ganho imediato e direto” (SPADARO, 2013, p. 28).

Uma rede social “é definida como um conjunto de dois elementos: atores (pessoas, instituições ou grupos; os nós da rede) e suas conexões” (RECUERO, 2011, p. 25). Spadaro (2013) considera que a rede social é constituída por “um grupo de pessoas ligadas por

tradução em tempo real para o Inglês. É um software considerado eficiente na comunicação, promovendo igualdade de acesso às informações em língua de sinais (CORRADI; VIDOTTI, 2014, p.7).

interesses comuns, abertas a compartilhar os pensamentos, conhecimentos e, também, trechos de suas vidas”. São compostas de pessoas comuns que distribuem conteúdos relativos aos próprios interesses. Sua característica principal é estar aberta a todos de forma gratuita para uso. Além dos computadores, “os telefones, as câmaras fotográficas, os videocâmaras digitais e os gravadores digitais de som, podem fornecer conteúdo a serem compartilhados na rede”, disponibilizados em blogs, youtube, facebook, dentre outros que identificam plataformas nas redes sociais (SPADARO, 2013, p.5 e 7).

Ressaltamos que o estudo da rede social não é novo. Conforme Recuero (2011), esses estudos iniciaram no século XX, a partir do conceito de rede e ganhou força no início deste mesmo século, com os estudos que trazem o foco para o fenômeno das interações entre as partes. As ferramentas utilizadas na internet fazem com que seus usuários construam, na rede de computadores, “suas próprias marcas que permitam o reconhecimento dos padrões de suas conexões”, construindo, interagindo e se comunicando pelas redes sociais (RECUERO, 2011, p. 24).

Araújo e Leffa (2016, p. 9) afirmam que as redes sociais são atualmente o ambiente mais fecundo para estudo e pesquisas sobre a linguagem, pois elas “sorvem e reinterpretam uma infinidade de esferas de atividades humanas [...] e expandem nichos que se mostram como ambientes adequados para a realização de uma diversidade de práticas discursivas”. Os autores afirmam ainda que as redes sociais, na questão dos estudos da linguagem, cumprem o papel semelhante aos primeiros hipertextos online.

A linguagem tem e teve um papel fundamental para a eclosão e evolução da tecnologia e cabe a ela a responsabilidade de coordenar o processo de dados acessados pelas vias sensoriais do ser humano, ela gerencia “a racionalidade, condição essencial à evolução tecnológica da humanidade” (XAVIER et al, 2011, p. 32). Recuero (2011) comenta que o estudo da linguagem pode ser realizado de diversas maneiras: ter seu foco no surgimento das estruturas sociais; perceber como as interações mediadas pela rede social são capazes de gerar fluxos de informações e como as trocas sociais impactam essas estruturas.

Em nosso trabalho, exploraremos os registros escritos produzidos pelos atores surdos que têm a LIBRAS como L1, reconhecendo que nas redes sociais as interações podem ser realizadas de forma síncrona ou assíncrona¹⁷, permitindo ao pesquisador a percepção das

¹⁷ Uma comunicação síncrona é aquela que simula uma interação em tempo real. Deste modo, os agentes envolvidos têm uma expectativa de resposta imediata ou quase imediata, estão ambos presentes (on-line, através da mediação do computador) no mesmo momento temporal. Nas que têm características mais assíncronas, a expectativa de resposta não é imediata. Espera-se que o agente leve algum tempo para responder ao que foi escrito. Espera-se que o ator, por não estar presente no momento temporal da interação, possa respondê-la depois (RECUERO, 2011, p. 31).

trocas sociais, mesmo distante no tempo e no espaço, de onde foram realizadas, e que essas interações são fadadas a permanecer no ciberespaço, auxiliando o pesquisador a observar o todo (RECUERO, 2011).

Estas relações de interação síncrona e assíncrona por meio de tecnologias de informação e comunicação foram resultados dos avanços da informática e da internet (CORRADI; VIDOTTI, 2014) e, a partir da interação homem-computador, considerando-se as intersecções “usuário-conteúdo-contexto” destacadas por Morville e Rosenfeld (2007), o surdo passou de mero paciente para agente, participando ativamente no processo comunicativo, por meio da modalidade escrita do português e de vídeos em LIBRAS. O português, que antigamente se apresentava como imposição para o surdo, com a comunicação mediada por computador, tornou-se necessidade, pois ele passou a ter um maior acesso às informações por meio das redes sociais, nos mais variados segmentos interativos: computador, tablets e smartphones.

Neste sentido, o processo de interação promovido pelas redes sociais, com a utilização desses segmentos interativos, fizeram com que houvesse tanto a geração como a manutenção de relações complexas com tipos de valores que se constroem e se mantêm por meio das redes sociais da internet e que modelam o funcionamento de um conjunto social a partir das interações (ARAÚJO; LEFFA, 2016). Recuero (2011, p. 36) considera que vai mais além, “a interação mediada pelo computador é geradora de relações sociais que, por sua vez, vão gerar laços sociais”.

Com isso, podemos afirmar que a rede social possibilita ao seu usuário a opção e a liberdade de escolha, e a formação de interações entre pessoas conhecidas e outras que, por afinidade de assunto, começaram a interagir. Shepherd e Saliés (2013) corroboram esta assertiva, deixando claro que o pressuposto básico da existência das redes sociais é o da interacionalidade para a troca de informações de pessoas que, independente das diferenças não virtuais humanas, geram mudanças na forma de interação através de textos e de discursos.

Nesta relação de democratização ao acesso e ao uso das informações disponíveis em ambientes digitais, encontramos o surdo que opta pelo uso de ferramentas que melhor lhe agradem, “significando a mediação para a construção da liberdade e da consciência social, que inclui todos os meios e esforços que se utilizam para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, a partir de valores construídos historicamente” (CORRADI; VIDOTTI, 2014, p.9).

Vaentine, Skelton e Levy (2010 apud MIGLIOLI E SOUZA, 2015) ainda comentam que os surdos estão mais propensos que os ouvintes a utilizar a internet todos os dias. Esta

afirmativa nos remete à necessidade de comunicação e socialização negada ao surdo durante muito tempo e, agora com a criação de novas formas de redes sociais, principalmente, as on-line, os surdos podem utilizar as mais diferentes possibilidades de interação oferecidas pela web.

Nesse contexto, Recuero (2011) diz que a mediação utilizada pelo computador proporciona anonimato sob muitas formas, já que a relação entre o corpo físico e a personalidade do ator já não é imediatamente dada a conhecer. Logo, o surdo que vem de um histórico de segregação e exclusão vê uma oportunidade de estabelecer a comunicação com outras pessoas sem envolver o “eu físico do ator e as barreiras, como sexualidade, cor, limitações físicas e outras que não são imediatamente dadas a conhecer na rede social, proporcionando uma maior liberdade aos atores envolvidos na relação, que podem reconstruir-se no ciberespaço” (RECUERO, 2011, p.38).

Esta relação de anonimato, preferida pela maioria surda que utiliza a web e as redes sociais assumindo um avatar¹⁸ que os representa, acaba por revelar o desconforto social vivenciado por eles, pela não identificação, como surdos, pois muitos preferem esconder sua identidade surda online (MIGLIOLI; SOUZA, 2015). Nesse sentido, a ligação do surdo com o computador promovendo interação pessoa-computador-pessoa permitiu que houvesse mudanças sociais e culturais desses indivíduos e de suas comunidades (MIGLIOLI; SOUZA, 2015).

As práticas comunicativas desenvolvidas pelo surdo estão eclodindo em todos os segmentos da web, seja no Facebook, seja no WhatsApp, Telegram, dentre outros ambientes, permitem que na modalidade escrita o português seja realizado em larga escala, sem predefinições ou determinações. As facilidades oferecidas pela rede social na digitação do texto, com seus corretores automáticos, as imagens, a possibilidade de gravar vídeos e até a aceitação do texto escrito com algumas inadequações, como falta de letras e troca de uma letra por outra, fazem com que o surdo se arrisque na escrita de uma segunda língua.

A internet, como ferramenta auxiliar no processo de comunicação, possibilita ao aluno vivenciar situações que facilitam o desenvolvimento de suas potencialidades de maneira lúdica. A nova sociedade é informatizada, assim, para os surdos, o uso de redes sociais, os chats e as páginas www favorecem a comunicação à distância, dentro da mesma cidade ou não, com seus pares, sem intermediários e em tempo instantâneo. O horizonte de possibilidades é tão amplo quanto o mundo (MIGLIOLI; SOUZA, 2015). Nesses ambientes

¹⁸ Em informática, avatar é um cibercorpo inteiramente digital, uma figura gráfica de complexidade variada que empresta sua vida simulada para o transporte identificatório de cibernautas para dentro dos mundos paralelos do ciberespaço. Pode ser uma foto de perfil. ([https://pt.wikipedia.org/wiki/Avatar_\(realidade_virtual\)](https://pt.wikipedia.org/wiki/Avatar_(realidade_virtual)))

digitais, encontramos o WhatsApp, um aplicativo que se tornou popular entre as pessoas, com o objetivo de promover a comunicação rápida de forma particular ou em grupos.

Por ser uma ferramenta nova na rede social, ainda não existem muitas publicações na área. Encontramos, na literatura, artigos, trabalhos de conclusão de cursos e sites na própria web que já falam do WhatsApp, como é o caso dos wiki¹⁹ (SPADARO, 2013), que são enciclopédias abertas circulantes na rede nas quais, a todo momento, pessoas interessadas acrescentam verbetes, explicações, documentos cujos conteúdos podem ser distribuídos livremente.

O Wiki mais conhecido é a Wikipédia²⁰, uma enciclopédia aberta, fundada em 2001, administrada por usuários voluntários. Essa enciclopédia contém mais de nove milhões de verbetes e centenas de línguas e é descrita por Shepherd e Saliés (2013, p.80) como “uma importante rede social da atualidade funcionando como enciclopédia virtual aberta à participação de pessoas que se interessam por algum tema ou verbete”. Foi dessa enciclopédia e do site oficial do WhatsApp que extraímos o conceito de WhatsApp para compor o corpo do trabalho.

No site de Wiki²¹, o WhatsApp foi definido como "um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones." Esse aplicativo realiza mensagens de texto, envio de imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

O site oficial do WhatsApp²² registra que o nome WhatsApp é um trocadilho com a frase "What's Up" em inglês. Segundo o site, esse aplicativo foi criado por Jan Koum e Brian Acton, objetivando construir um serviço de mensagens rápido, gratuito e funcionando em qualquer lugar do mundo.

O WhatsApp começou como uma alternativa ao sistema de SMS, e atualmente oferece suporte ao envio e recebimento de uma variedade de arquivos de mídia: fotos, vídeos, documentos, compartilhamento de localização e também textos e chamadas de voz (Em < <https://www.whatsapp.com> > Acesso em: 15 jan. 2017).

Encontramos ainda no site a informação de que mais de um bilhão de pessoas em mais de 180 países usam o aplicativo para manter contato com familiares e amigos, a qualquer hora e em qualquer lugar.

¹⁹ O termo wiki provém de wiki wiki uma expressão havaiana que significa rápido. O norte americano Ward Cunningham foi o inventor do wiki, em 1995. (SPADARO, 2013).

²⁰ Wikipédia é uma enciclopédia virtual onde podemos escolher por assunto ou buscar uma palavra digitando a palavra-chave na caixa de texto. É possível ver artigos que existem com a palavra solicitada, incluir um verbete, caso não exista a palavra, e também melhorar a que já existe. As informações fornecidas não tem comprovação científica e devem ser acrescidas de outras fontes caso seja possível.

²¹ <https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp>

²² <https://www.whatsapp.com>

Araújo e Bottentuit Júnior (2015) caracterizam o WhatsApp como um aplicativo de comunicação que permite troca de mensagens de texto, imagens, sons e vídeos. Para Reis (2013), o WhatsApp Messenger é um aplicativo de mensagens multiplataforma sem custos para o usuário, que permite trocar mensagens pelo celular, criar grupos, enviar e receber imagens, vídeos, localização, contatos e áudio.

Como um aplicativo largamente utilizado no contexto social, segundo Reis (2013), o WhatsApp é hoje o aplicativo mais popular em 140 países, apontado como o aplicativo de celular mais importante para os usuários brasileiros. Neste contexto, é cada vez mais comum uma pessoa pedir seu número de WhatsApp e não somente o número telefônico. Esta ferramenta, mesmo que timidamente, já começa a despertar interesse nos estudos e pesquisas para auxiliar na difusão de estratégias de aprendizagem e interação entre os alunos, dentro e fora de sala de aula.

Por meio do WhatsApp, os surdos de diferentes comunidades espalhadas pelo mundo têm comentado os mais diversos assuntos; têm se comunicado e modificado seu modo de comunicação, escrevendo na rede, enviando convites e mensagens, revelando que é possível se comunicar nas redes sociais, empregando o português em sua modalidade escrita como segunda língua.

Dentre os conteúdos considerados de interesse dos surdos em ambientes informacionais digitais, destacam-se as informações sobre os seguintes temas: cultura surda (piadas, histórias, contos, poesias); rede de surdos conectados à internet; mercado de trabalho para os surdos; tecnologias criadas para facilitar o acesso dos surdos em ambientes digitais; informações históricas sobre a língua de sinais e os surdos; informação sobre educação, lazer e saúde para surdos; profissionais surdos bem sucedidos e surdos famosos da história, dentre outros tópicos (CORRACI; VIDOTTI, 2014).

Vale ressaltar que é fácil para os surdos navegarem na web na busca de informação, contudo não é tão simples acessar sites que exijam do usuário um nível de conhecimento da Língua Portuguesa que, por vezes, ultrapassa seus parâmetros e dificulta a compreensão da mensagem. As dificuldades se apresentam quando o surdo se depara com textos densos e complexos que exigem um nível mais alto de decodificação da língua escrita, já que para ele a língua de sinais é a língua materna (MIGLIOLI; SOUZA, 2015).

Os mesmos autores reforçam que a web e a rede social se configuram como um espaço para a transferência de informações que, mesmo não tendo os surdos como público-alvo direto, podem ser utilizadas para incluir essas pessoas nas questões voltadas para a

interação, informação e comunicação, tornando-se essencial ao acesso à informação das comunidades surdas e à afirmação de sua identidade.

2.3 O Surdo e a Língua Brasileira de Sinais

Como resultado das lutas e da defesa em prol do direito de o surdo aprender em sua língua natural, a língua de sinais começa a galgar novos horizontes. A reivindicação ampliou-se com o reconhecimento e a oficialização da LIBRAS como meio de comunicação e de expressão dos surdos brasileiros.

A Lei 10.436/02, ou como é mais conhecida, a lei da LIBRAS, foi sancionada em 24 de abril de 2002 pelo então Presidente da República Fernando Henrique Cardoso e regulamentada pelo Decreto 5.626, de 22 de dezembro de 2005. Ela pode ser considerada uma das mais importantes conquistas da comunidade surda brasileira²³, uma vez que essa Lei contribuiu com o desenvolvimento da língua relacionada à educação dos surdos como cidadãos. Na Lei, a LIBRAS é definida da seguinte forma:

Entende-se como LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico, de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil (BRASIL, 2002, p.1).

Vemos assim que essa Lei reconhece e legaliza a LIBRAS como meio de comunicação e expressão das comunidades surdas no Brasil que, conforme Pereira (2011), já era reconhecida nos municípios brasileiros, desde a década de 1990. Pelo Decreto 5626/05, a LIBRAS se torna a primeira língua para os surdos e ela é reconhecida cientificamente como um sistema linguístico de comunicação gestual-visual, pois possui uma estrutura, apresenta uma gramática própria, possibilitando o desenvolvimento cognitivo do surdo e favorecendo seu acesso a conceitos e conhecimentos existentes na sociedade em que se insere (BRASIL, 2005b).

O Decreto propõe a necessidade de capacitar professores ao acesso à literatura e às informações sobre as especificidades linguísticas dos alunos surdos, para que sejam capazes não só de utilizar a língua de sinais, mas também de estabelecer relações com fatores históricos e com o contexto social que eles vivem. Com a Lei, a LIBRAS foi considerada língua oficial e seu uso passou a ser um direito dos surdos. (NOVAES, 2014).

²³ Consideramos importante mencionar que a comunidade surda realizou diversas manifestações no Congresso Nacional e em diferentes partes do país, em defesa da oficialização da LIBRAS (SLOMSKI, 2012).

Como a língua oficial dos surdos, a LIBRAS passou a ser incluída nos currículos dos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério em seus níveis médio e superior. Com isso,

As instituições de ensino começaram a contratar tradutores-intérpretes, o que possibilitou a muitos surdos ingressar no ensino superior. Hoje, há no Brasil um número grande de surdos graduados e um número crescente de pós-graduação - mestres e doutores (PEREIRA, 2011, p. 97).

Ao considerarmos a LIBRAS como uma língua, fundamentamo-nos nos conceitos de língua(gem) propostos por alguns teóricos, no sentido de demarcarmos a perspectiva em que focaremos a língua de sinais como língua.

Slomski (2012) considera a linguagem, dentro da proposta atual da educação dos surdos – o bilinguismo, a “forma de interação social, como um fenômeno social e histórico, manifestado nas línguas através dos discursos resultantes da interação humana, servindo a finalidades múltiplas”. (SLOMSKI, 2012, p.44). Para o autor, a língua é um dos elementos essenciais ao processo de desenvolvimento da criança como ser social que lhe permite interagir entre si, codificando suas experiências e as dos outros. Assim, em relação à pessoa surda, a linguagem tem sido considerada, dentro dos estudos linguísticos, como um simples instrumento de comunicação.

Givón (1995 apud KENEDY; MARTELOTTA, 2003) caracteriza a linguagem numa concepção funcionalista²⁴, comentando que

a linguagem é uma atividade sociocultural cuja estrutura serve a funções cognitivas e comunicativas; com a estrutura não-arbitrária, motivada, icônica; de mudança e variação sempre presentes; onde o sentido é contextualmente dependente e não-atômico; as categorias não são discretas; a estrutura é maleável e não rígida; as gramáticas são emergentes e as regras de gramática permitem algumas exceções (GIVÓN, 1995 apud KENEDY; MARTELOTTA, 2003, p. 26).

Pezatti (2011, p. 165) complementa, inferindo que a linguagem neste conceito torna “imperativa a necessidade de estabelecer uma seleção entre fenômenos a serem descritos”. O autor considera a “língua como um instrumento de interação social que apresenta propósitos comunicativos”, revelando que, para ser língua não basta apenas comunicar, é necessário um meio no qual ela se insere, com pessoas usuárias e com regras gramaticais que se articulam

²⁴ A teoria funcionalista retrata, na gramática funcional da linguagem, três princípios de adequação: a pragmática, a psicológica e a tipológica. Delas, interessa-nos a pragmática que tem a “interação verbal como objeto de análise” e a tipológica, que além de fornecer gramáticas para línguas tipologicamente diferentes – aqui a língua de sinais e a língua portuguesa – explica as “similaridades e as diferenças entre os diferentes sistemas linguísticos” (PEZATTI, 2011, p. 171).

nas relações funcionais em três diferentes níveis, configurando as funções semânticas, sintáticas e pragmáticas.

A língua, na visão funcionalista, caracteriza-se como um instrumento de comunicação e, como tal, “não pode ser analisada como um objeto autônomo, mas como uma estrutura maleável, sujeita a pressões oriundas das diferentes situações comunicativas, que ajudam a determinar sua estrutura gramatical” (KENEDY; MARTELOTTA, 2003, p. 4).

Salles (2004, p.100) concebe a língua “como um meio para a expressão de significados funcionais”, sinalizando que não basta conhecer as estruturas ou os itens lexicais; é preciso conhecer, também, as regras pragmáticas e sociais (HYMES, 1979 apud SALLES, 2004).

Sendo a língua uma manifestação cultural, a língua de sinais, em particular, representa todo um histórico de luta e resistência desde os tempos antigos até os dias atuais, para se legitimar enquanto língua e destacar um marcador de resistência, de identidade cultural (BAGNO, 2011).

Quadros (2004, p. 60) considera as “línguas de sinais como línguas naturais, pois possuem propriedades específicas e algumas semelhanças que as identificam como língua” e não apenas como linguagem. Nesse sentido, podemos afirmar que a LIBRAS é uma “língua natural dos surdos” (DIZEU; CAPORALI, 2005 p. 585), pois é por meio dessa língua que a linguagem da maior parte das crianças surdas evolui; por meio dessa língua, o surdo tem possibilidades cognitivas e conceituais de nomear e categorizar a realidade e, assim, ele tem acesso à cultura, ao conhecimento e à integração social.

É bom ressaltar que a criança ouvinte, desde seu nascimento, é exposta à língua oral. Dessa forma, as possibilidades de adquirir essa língua são maiores, pois ela vai ser exposta às mais diferentes situações comunicacionais que irão permitir realizar trocas comunicativas, vivenciar situações do seu meio e, assim, possuir uma língua efetiva e constituir sua linguagem (DIZEU; CAPORALI, 2005 p. 587). À criança surda deveria ser dada a mesma oportunidade, o que não acontece, pois a sociedade não está preparada para receber o indivíduo surdo, não lhe oferecendo as condições necessárias para que se desenvolva e consolide sua linguagem. Sendo assim, podemos depreciar relatos que afirmam ser a surdez causadora de limitações cognitivas e afetivas, pois a verdadeira limitação está nas condições oferecidas a esse sujeito surdo.

Convém ressaltar que a língua natural é capaz de estabelecer o sistema matriz de desenvolvimento linguístico e cognitivo do indivíduo, e sobre ele pode ser instalada uma ou várias línguas (SLOMSKI, 2012). Entendendo a língua de sinais como língua natural dos

surdos, ela deve ser adquirida precocemente para, a partir dela, serem possibilitadas as condições necessárias às demais aquisições linguísticas.

Kyle (1999), concordando com Quadros (2004), afirma que a língua de sinais é natural para o surdo, pois é adquirida de forma rápida e espontânea, por isso a criança surda precisa ter acesso à língua de sinais o mais cedo possível, antes mesmo do seu ingresso na escola. Daí a necessidade de a criança surda, filha de pais ouvintes, e de sua família terem contato com adultos surdos, usuários de língua de sinais.

A retórica que circunda o surdo e a língua de sinais vem se arrastando desde a Antiguidade e, ainda na contemporaneidade, é palco de desinformação e preconceito. As fortes marcas deixadas pela educação Oralista, consolidada no século IX, levaram a concepções equivocadas em relação ao surdo e a sua língua (HONORA; FRIZANCO, 2009). Até o fim da década de 50, a língua de sinais não possuía *status* de língua. Somente a partir da década de 60, ficou comprovado que a língua de sinais atendia aos critérios linguísticos de uma língua genuína, no léxico, na sintaxe e na capacidade de gerar uma quantidade infinita de sentenças.

Ao contrário do que muitos pensam, a língua de sinais não é universal, ou seja, não é algo que possa ser utilizado por todos os surdos da sociedade de forma uniforme e sem influências do uso (GESSER, 2009). Cada comunidade surda e cada país possuem a sua língua de sinais, como acontece com as línguas orais, como Português, Inglês, Espanhol, dentre outras. Temos então a ASL (Língua de Sinais Americana); BSL (Língua de Sinais Britânica), LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), entre outras (QUADROS; KARNOPP, 2004; BRASIL, 2005a).

No caso da LIBRAS, a língua natural dos surdos brasileiros, se organiza como um sistema e código em todos os níveis gramaticais, prestando-se às mesmas funções das línguas orais. Ela é realizada por intermédio de recursos gestuais e espaciais e sua percepção é realizada por meio de processos visuais, por isso é denominada uma língua de modalidade gestual-visual-espacial. Nesse sentido, afirmamos que a LIBRAS não é uma versão sinalizada da linguagem oral e, sim, "uma língua, pois apresenta características presentes em outras línguas naturais e, essencialmente, porque é humana." (GESSER, 2009, p.27).

Não poderíamos deixar de registrar uma inquietação que acompanha linguistas, no tocante à terminologia referente ao nível fonético-fonológico da língua de sinais. Encontramos na literatura um trabalho baseado nas pesquisas de William C. Stokoe (1965), o primeiro linguista moderno que propôs uma descrição da língua de sinais (neste caso, o ASL),

em termos de fonemas. Esse trabalho foi retomado na França, em meados de 1983 que resultou na elaboração de uma gramática francesa de sinais.

Stokoe publicou em 1965 o dicionário da ASL, explicando que fonemas em língua de sinais deveriam ser nomeados de *chérèmes*, termo proveniente do grego *kheir* - que significa mão (VERGÈS, 2006). Em seu estudo *Chérologie*, o autor incluiu três *chérèmes* identificados como: o local da execução ou *Tab* (TAB), a configuração manual ou *designador* (DEZ) e movimento (GIS) que comporiam a formação dos sinais da língua americana.

A partir dos estudos de Stokoe, numa edição revisada na Língua de Sinais Francesa, o mesmo autor relata que são estabelecidas na França, as bases dessa língua abrindo o caminho para uma pesquisa revitalizada sobre linguagens gestuais, ao adotar o registro da mesma terminologia de Stokoe para fonema, dando continuidade à percepção de que, se não há som e sim sinais com a mão em evidência, o nome correto seria *chérèmes*.

A gramática da Língua de Sinais Francesa teve a colaboração de François-Xavier Neve de Mevergnies e foi reeditada em 2000 pelo Comitê Internacional Permanente de Linguística e pelo Conselho Internacional de Filosofia e, em 2004, foi publicada pela Kluwer Academia.

No Brasil, esses estudos não chegaram a influenciar tão fortemente as questões teóricas no campo da fonética e da fonologia. Weirich (2013) recentemente retomou a questão, registrando que enquanto a língua falada é composta por fonemas, a LIBRAS é composta por sinais (queremas). Estes, por sua vez, são formados a partir da combinação da forma e do movimento das mãos e do ponto no corpo (ou no espaço) onde são realizados.

Como uma língua natural, o surdo pode se apropriar da LIBRAS de forma espontânea, não só por substituir um órgão sensorial por outro, no processo de aquisição, mas também por permitir que ele atribua significação ao mundo em que se insere. A espontaneidade na aquisição da língua de sinais evita retardos de linguagem e atrasos no desenvolvimento da percepção, generalização, formação de conceitos, atenção, memória e educação escolar (GOLDFELD, 2002).

Convém ressaltar que, quando afirmamos que a LIBRAS é uma língua natural, partimos

[...] do princípio de que todos os seres humanos nascem com a capacidade inata de desenvolver um instrumento para o desenvolvimento do processo intelectual próprio da espécie, que é a linguagem. Isso quer dizer que em todos os seres humanos a linguagem se expressa por meio de uma língua. Dessa forma, todas as línguas possuem os mesmos universais linguísticos, variando apenas a modalidade, e transformando-se de acordo com a comunidade que a utiliza (FELIPE, 1988 apud SLOMSKI, 2012, p.50).

Como uma língua natural, a LIBRAS apresenta variações. Existem assim os dialetos regionais, incluindo, também, as suas mudanças históricas, uma vez que, com o passar do tempo, um sinal pode sofrer alterações decorrentes dos costumes das gerações que o utilizam (BANHO, 2011). Por exemplo, o sinal da palavra *cerveja*, no Ceará, é realizado com a palma da mão para cima e os dedos fechando e abrindo, em direção ao polegar. Já em São Paulo, o sinal dessa mesma palavra é realizado com a mão fechada, como se estivesse segurando uma caneca de chopp, com o movimento circular (VIANA, 2000).

Ressaltamos, no entanto, que

A variação lexical ocorre em diferentes estados, entretanto, sempre haverá uma relação não neutra, assimétrica e conflituosa que torna uma variedade mais prestigiosa que a outra. Esses valores são atribuídos socialmente, em funções de fatores que determinam a área geográfica, o status social, o gênero etc. Mas certamente as variedades são ensinadas na escola (SALLES et al, 2004, p 105).

Moura et al (2008) afirmam que a LIBRAS é dotada também de componentes pragmáticos convencionais, codificados no léxico e nas estruturas sintáticas. É dotada, ainda, de princípios pragmáticos que permitem a geração de implícitos, sentidos metafóricos, ironias e outros significados não literais, permitindo aos seus usuários empregar estruturas nos diferentes contextos que se lhes apresentam, de forma a corresponder às diversas funções linguísticas que emergem da interação do dia a dia e dos outros tipos de uso da língua. As expressões faciais expressam sentidos gramaticais, denominados marcações não-manuais. Essas expressões podem ser aprendidas facilmente por uma criança surda, proporcionando-lhe a oportunidade de desenvolver a percepção da realidade que a cerca e a elaboração do pensamento, pois destaca o que a criança tem de mais íntegro – a visão (MOURA et al, 2008).

No Brasil, encontramos duas línguas de sinais distintas: a Língua dos Sinais dos Centros Urbanos Brasileiros (LSCB) e a Língua de Sinais Kaapor Brasileiro (LSKB) (QUADROS, 2006). Esta última serve de comunicação entre os próprios surdos, e surdos e ouvintes da tribo indígena Urubu-Kaapor, no Estado do Maranhão.²⁵

Feitas estas considerações sobre a língua de sinais e, particularmente, sobre a LIBRAS como língua natural, consideramos importante abordar a relação entre gesto e sinal, pois, segundo Finau (1996), antes de analisarmos a estrutura das línguas de sinais, é preciso verificar a diferença entre gesto e sinal, para que possamos compreender melhor sua estrutura como língua. Isso porque o uso das mãos ganha uma importância nesse processo, representando o nível fonológico da língua, por meio de três parâmetros principais que são: a

²⁵ Registramos o trabalho de doutorado de Éverton Luís Pereira cujo tema é “Fazendo cena na cidade dos mudos: surdez, práticas sociais e uso da língua em uma localidade no sertão do piauí”, que constitui uma ótima fonte de aprofundar o conhecimento sobre as formas de sociabilidade e de uso de uma linguagem gesto-visual, conhecida como cena, trabalho posterior a este da tribo Urubu Kaapor de Quadros (2004).

configuração da(s) mão(s) – a forma que a mão assume para um sinal; o ponto de articulação – o local onde o sinal é realizado; o movimento – o deslocamento da mão no espaço para realizar um sinal (QUADROS; KARNOPP, 2004).

Concordando com Finau (1996), retratamos algumas considerações sobre a diferença entre gesto e sinal, destacando a visão de alguns autores.

Emmorey, Bellugi e Klima (1993) afirmam que a diferença entre gesto (pantomima) e sinal ocorre da seguinte forma: no gesto, as mãos podem se mover diretamente de uma posição de repouso para outros movimentos; o sinal se caracteriza por uma breve suspensão temporal ("holding") da configuração das mãos na sua posição inicial e, frequentemente, também no final. Estas suspensões breves antes de executar um movimento são inerentes ao sinal.

Meil et al (2006) afirmam que nos sinais “as mãos possuem uma forma específica, em uma orientação específica e se movem de uma maneira específica e em uma direção específica” (MEIL et al, 2006, p.82-83). Afirma, também, que as mãos assumem cada vez mais “papéis nos níveis lexicais e gramaticais das línguas de sinais”, na medida em que o léxico se expande.

Pereira (2011) se refere a outras diferenças entre gesto (pantomima) e sinal: o gesto inclui movimento de cabeça e de corpo; no caso dos sinais, só a mão se move; os sinais são condensados, com suas configurações obedecendo a movimentos dentro de um espaço limitado, que pode ter suas dimensões alteradas, reduzidas, reestruturadas e convencionalizadas.

Com base nestas observações, podemos afirmar que a diferença entre sinais e gestos, na realidade, se concentra na estrutura dos movimentos que, no caso dos sinais, é mais rica, com mais recursos. Assim, nas línguas de sinais, o processo de articulação dos sinais se realiza pela combinação do movimento e da articulação das mãos no espaço à frente do emissor. Este espaço é chamado de espaço neutro e pode ser situado em alguma região de contato no corpo.

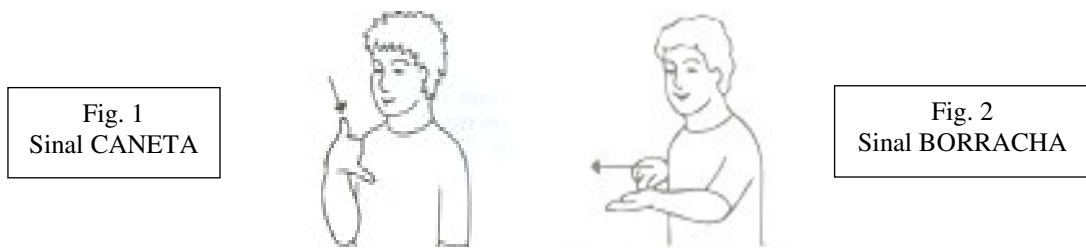
Um aspecto a destacar diz respeito à representação dos sinais na escrita. Neste trabalho, para uma melhor compreensão dos sinais da LIBRAS, os sinais são representados em Língua Portuguesa e com todas as letras maiúsculas, para descrever o processo de articulação. Esse processo é realizado por meio de parâmetros e os principais são:

a) Configuração da(s) mão(s) (CM)

Este parâmetro diz respeito à forma que a mão assume para um sinal. A partir deste parâmetro, foi criado o alfabeto manual que permite a datilografia ou soletração de palavras

da língua oral, como é o caso das palavras CANETA e BORRACHA (Figuras 1 e 2). Atualmente, existem 79 configurações de mão registradas pelo INES (Anexo B).

Figuras 1 e 2 – Sinais com diferente configuração das mãos



Fonte: Honora e Frizanco (2009)

b) Ponto de Articulação (PA)

O segundo parâmetro é o Ponto de Articulação que corresponde ao local onde o sinal é realizado. Esse parâmetro pode ser de dois tipos: o espaço neutro, correspondente a qualquer área diante do corpo; o local que se articula próximo às regiões do corpo. (QUADROS, 2006).

As Figuras 3 e 4 demonstram os sinais TRABALHAR, APRENDER, SÁBADO e AMAR, nos pontos de articulação em que são produzidos.

Figura 3: Sinal com Pontos de Articulação do tipo “Espaço Neutro”



Fonte: Honora e Frizanco (2009)

Figura 4 – Sinais com Pontos de Articulação próximos às regiões do Corpo

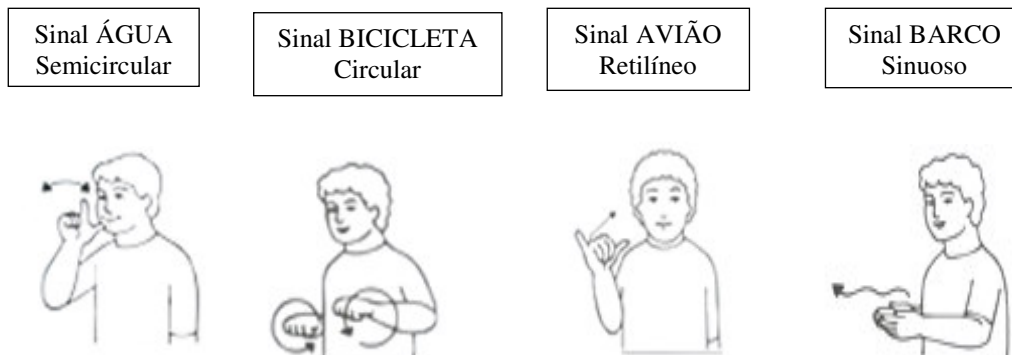


Fonte: Honora e Frizanco (2009)

c) Movimento (M)

O movimento é o terceiro parâmetro, caracterizado pelo deslocamento da mão no espaço para realizar um sinal. Esse parâmetro a mão pode não apresentar movimento ou ser realizado com movimentos diversos, como os semicirculares, os circulares, os retilíneos, os sinuosos, dentre outros, como podemos verificar nos sinais da Figura 5.

Figura 5 - Sinais distintos quanto ao Movimento



Fonte: Honora e Frizanco (2009)

Encontramos ainda, na literatura, outro parâmetro que foi incorporado recentemente aos estudos sobre a gramática da língua de sinais. Esse parâmetro recebeu o nome de Orientação ou Direção da palma da mão (OR) e, conforme Quadros (2014), ele representa a forma como a palma da mão se encontra na realização do sinal: para cima, para baixo, para o lado. A Figura 6 demonstra sinais que representam esse parâmetro.

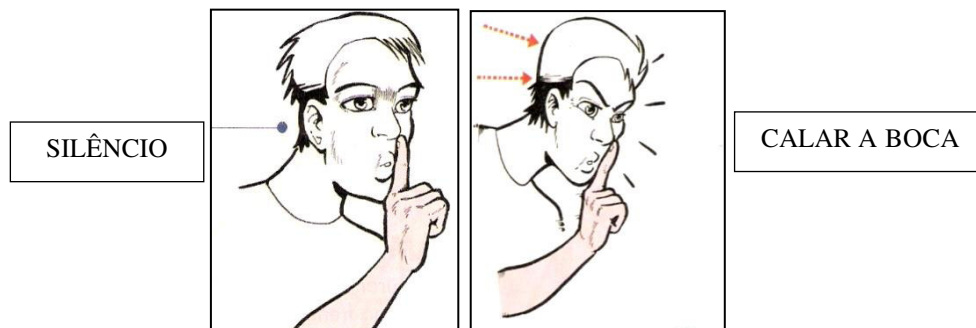
Figura 6 – Sinais com Orientação e Direção das mãos diferentes



Fonte: Honora e Frizanco (2009)

Os sinais podem ser acompanhados por marcações não-manuais, como as expressões faciais e os movimentos de cabeça que podem representar negação, interrogação e concordância gramatical através da direção dos olhos. Essas marcações se configuram como o quinto parâmetro não-manual da LIBRAS. Quando realizamos um sinal, podemos encontrar todos os outros parâmetros iguais, com exceção da expressão facial que atua distintivamente auxiliando a identificar o que foi sinalizado. É o que está representado na Figura 7.

Figura 7- Sinais com expressões faciais diferentes



Fonte: Quadros (2006)

Encontramos, na literatura atual, um sexto parâmetro denominado arranjo das mãos que, embora existente desde a década de setenta, por meio dos estudos de Edward Klima e Ursula Bellugi (1979), não teve a continuidade de pesquisas e divulgação pelos estudiosos que vieram anos mais tarde. Com os estudos de André Nogueira Xavier, esse parâmetro reaparece com o nome de número de mãos (XAVIER, 2014).

Esse parâmetro descreve o número de mãos com que os sinais são articulados e se caracteriza na LIBRAS, de acordo com acordo com as figuras a seguir:

Figura 8 - Sinais com parâmetro número das mãos equilibrados ou não



Fonte: Xavier e Barbosa (2014)

Em um estudo mais recente, Xavier e Barbosa (2014) falam da existência de pares de sinais da LIBRAS, em que o contraste lexical se estabelece, preferencialmente, com base no número de mãos e apresentam uma relação semântica entre si, como podem observar nos sinais IDADE e ANIVERSÁRIO (Figura 9)²⁶.

Figura 9 - Sinais com parâmetro número das mãos com relação semântica



Fonte: Xavier e Barbosa (2014)

O parâmetro número das mãos também se apresenta nos verbos, conforme Padden (apud XAVIER; BARBOSA, 2014, p.54):

Observa-se que alguns verbos da libras, tipicamente articulados com uma mão, são realizados com duas quando um de seus argumentos faz referência a mais de uma entidade. Isso parece ocorrer tanto com os chamados verbos direcionais (directional verbs) quanto com verbos não direcionais (plain verbs).

As relações gramaticais em LIBRAS, por sua vez, são marcadas por meio da execução dos sinais em um espaço linguístico determinado na frente do corpo e delimitado pela área que vai do topo da cabeça até os quadris. Além disso, essas relações se apresentam simultaneamente junto com o sinal, por meio de mecanismos como a incorporação –

²⁶ Análise realizada com base nos estudo de Xavier (2006) por meio do *corpus* constituído de 2.274 sinais, selecionados do dicionário de Capovilla e Raphael (2001), encontrando do primeiro tipo 44% sinais e do segundo 56%.

expressar localização, número e pessoa – e o uso de sinais não-manuais – movimentação do corpo e expressões faciais (QUADROS, 1997, 2004, 2006).

Zeni (2010) afirma ser importante considerarmos que, na LIBRAS, não há artigo e que as preposições são raríssimas. A flexão de gênero de um substantivo, por sua vez, não é marcada pela desinência de gênero *-a*. Quando desejamos determinar o gênero do substantivo, em determinados contextos, a indicação é feita por meio do acréscimo dos sinais **HOMEM** e **MULHER**, após o sinal realizado. Por exemplo, se sinalizarmos **TIO** e nos referirmos à pessoa do sexo masculino, o sinal será acompanhado do sinal **HOMEM**. A flexão de número do substantivo, marca de plural e de singular, é feita por meio da repetição do sinal ou do acréscimo do sinal **MUITO**. Tomando como exemplo o sinal **CADEIRA**, para a formação do plural, repetimos o sinal várias vezes ou podemos colocar o sinal **MUITO**, após o sinal **CADEIRA**.

Como toda língua, as línguas de sinais aumentam seu vocabulário com novos sinais introduzidos pela comunidade surda, em resposta às mudanças culturais e tecnológicas. Assim, a cada necessidade de comunicação do surdo, surge um novo sinal que, se for aceito pela comunidade em relação ao uso, será incorporado ao vocabulário da língua de sinais (SALLES et al, 2004).

Dentro das características estruturais da LIBRAS, registramos o emprego do verbo, uma categoria gramatical flexional, por excelência, dada à complexidade e à multiplicidade das suas flexões. Os verbos, na língua de sinais, são flexionados através dos movimentos das mãos, da configuração de mão e do espaço sinalizado, por isso afirmamos que existe a flexão verbal em LIBRAS.

A ideia de que não há flexão verbal parece ter acompanhado, ao longo do tempo, a escrita dos surdos. No sistema de transcrição em LIBRAS, os verbos se apresentam na forma infinitiva. O sinal sem seu referente presente, ou seja, sem o sinal que o acompanha e que traz a flexão verbal parece não fazer sentido na tradução para o português e é descrito como sinal isolado, como no exemplo 2 (dois) a seguir:

Sujeito	Verbo	Complemento	
↓	↓	↓	
LIBRAS: EU	LER	LIVRO AMANHÃ ²⁷	(marcador temporal)
PORTUGUÊS: Eu li o livro amanhã			

²⁷ É relevante mencionar que existe o sistema de transcrição de Língua Brasileira de Sinais, mencionado por Tânia Felipe (2013), e que isso não se refere à tradução para o português, como queremos demonstrar com o exemplo.

Este exemplo retrata uma escrita da sinalização do surdo em língua de sinais, e não sua tradução para o português. Isso revela uma característica que nos remete a uma língua com flexão verbal diferente, presente no registro escrito produzido pelo surdo. Percebermos que, na frase “EU LER LIVRO AMANHÃ”, a palavra, indica sinal de tempo, representando um marcador temporal que, no português, contribui para flexionar o verbo no tempo futuro²⁸.

Concordando com alguns autores, dentre eles Quadros (2006), Stumpf et al (2014), afirmamos que as pesquisas em LIBRAS têm avançado e revelado que ela possui em sua gramática os registros para flexão verbal, mas que eles não são tão amplamente encontrados como na Língua Portuguesa. Sendo outra língua, a LIBRAS possui seus próprios registros que necessitam ser divulgados, para corrigir vieses epistemológicos em relação à própria LIBRAS, como estes de que realizações escritas do surdo devem ser feitas com o verbo no infinitivo, mesmo aparecendo um sinal que denotaria o tempo verbal da oração. Na flexão dos verbos em LIBRAS, segundo Brito (1995, p. 48), “o ponto inicial do movimento é o sujeito e o ponto final é a flexão do objeto, sendo estabelecidos como tais através do movimento direcional no espaço”.

Os verbos na língua de sinais são divididos em duas categorias: direcionais e não-direcionais. De acordo com Padden (apud MEIR et al, 2006), os verbos de muitas línguas de sinais, incluindo a brasileira, podem ser categorizados em uma das seguintes classes: verbos simples, verbos espaciais e verbos de concordância. Já para Pereira (2011), existem na LIBRAS três tipos de verbos: simples, assim chamados por não se flexionarem em número e pessoa; direcionais e espaciais, estes direcionais são os de concordância mencionados por Padden (apud MEIR et al 2006). No nosso trabalho, utilizamos a classificação de verbos simples, espaciais e de concordância, proposta por Padden.

Os verbos simples ou sem concordância não possuem afixos locativos²⁹ (QUADROS;KARNOPP, 2004), como é o caso dos verbos DIRIGIR, COMER, PARECER, AMAR, APRENDER.

A Figura 10 demonstra como os verbos simples são articulados na LIBRAS.

²⁸ Antes mesmo de ser pensadas pesquisas sobre a escrita dos surdos, autores, como Felipe (2007), já mencionavam que, para fazermos um registro escrito da sinalização do surdo, em eventos em que o emissor seja um surdo usuário de LIBRAS, ou mesmo um intérprete realizando a sinalização para o surdo de uma plateia, esse registro ou esta sinalização deveriam ser feito em letras em caixa alta e o verbo vir no infinitivo. Assim, o sistema de notação em palavras, ou o sistema de transcrição para a LIBRAS, “vem sendo adotado por pesquisadores de língua de sinais em outros países e aqui, no Brasil, tem esse nome porque as palavras de uma língua oral-auditiva são utilizadas para representar aproximadamente os sinais.” (FELIPE, 2007, p.21)

²⁹ Afixo: um elemento que se junta a um radical para formação de uma palavra, alterando o sentido básico da palavra. O locativo é um caso gramatical geralmente usado para indicar o nome referente a um lugar.

Figura 10 – Verbos Simples



Fonte: Pereira (2011)

Os verbos direcionais (PEREIRA, 2011) ou de concordância (PADDEN apud MEIR et al, 2006; QUADROS; KARNOPP, 2004) se flexionam em pessoa, número e aspecto, como os verbos PERGUNTAR, DAR e RESPONDER (PEREIRA, 2011) e não possuem afixos locativos (QUADROS & KARNOPP, 2004). Nestes verbos, a flexão em número e pessoa se realiza por meio da mudança de direção da realização do sinal. Esses verbos, para serem flexionados, movem-se do ponto de onde foi estabelecido o sujeito ao ponto onde foi estabelecido o objeto. São verbos que apresentam a direcionalidade, orientação e concordam com a orientação da mão.

Os verbos direcionais ou com concordância apresentam a seguinte estrutura: raiz – representada pela configuração de mão; afixo verbal – representado pela orientação da palma da mão e morfema direcional (DIR) – correspondente ao parâmetro Movimento (MEIR et al, 2006).

Na Figura 11, os sinais estão sendo realizados em direção à pessoa que fala, indicando:

EU PERGUNTO A VOCÊ ALGO.

EU DOU A VOCÊ ALGO.

EU RESPONDO A VOCÊ ALGO.

Se a direção fosse inversa, o sinal indicaria:

VOCÊ ME PERGUNTA ALGO.

VOCÊ ME DÁ ALGO.

VOCÊ ME RESPONDE ALGO.

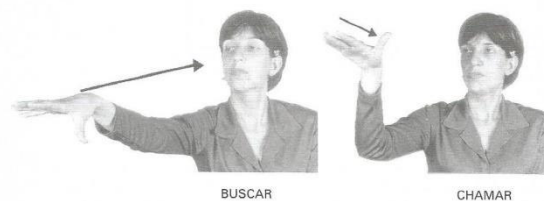
Figura 11 - Verbos Direcionais



Fonte: Pereira (2011)

Os verbos direcionais/com concordância ainda apresentam o que Quadros e Karnopp (2004) chamam de backward verbs, é quando a trajetória do sinal inicia na posição do objeto e finaliza na posição do sujeito. Como exemplo desses verbos, temos BUSCAR e CHAMAR apresentados na figura 12.

Figura 12 - Backward Verbs



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.203)

Xavier e Barbosa (2014) comentam que tanto os verbos direcionais como os não-direcionais (simples) podem apresentar a duplicação do número das mãos pela representação de pluralidade. Esse fato é percebido em verbos direcionais da LIBRAS, tais como: AVISAR, ACUSAR, BEIJAR, CHAMAR, IGNORAR e IR/VIR (Figura 13) e com verbos não direcionais, tais como: IR-EMBORA, COLAR-NA-PROVA e ENTENDER (Figura 14).

Figura 13 – Verbo direcionais com duplicação do número das mãos.



Sinal AVISAR
Na frase:
Eu aviso você

Sinal AVISAR
Na frase:
Eu aviso várias
pessoas

Fonte: Xavier e Barbosa (2014, p.116)

Figura 14 – Verbo não direcionais com duplicação do número das mãos.



Sinal IR-
EMBORA
Na frase:
Eu fui embora

Sinal IR- EMBORA
Na frase:
Eles foram embora.
(um depois do
outro)

Fonte: Xavier e Barbosa (2014, p.117).

Quadros e Karnopp (2004) afirmam que a flexão de pessoa, nas formas verbais, é estabelecida por meio do início e do fim do movimento e da direção do sinal do verbo, incorporando os pontos previamente indicados no espaço. As mesmas autoras explicam que a flexão verbal de pessoa na LIBRAS se refere à Dêixis³⁰ que muda as referências pessoais no verbo. A função dêitica em língua de sinais é marcada pela apontação propriamente dita. Os referentes são introduzidos no espaço à frente do sinalizador, por meio da apontação em diferentes locais (KLIMA; BELLUGI, 1979 apud QUADROS e KARNOPP, 2004).

Brito (1995, p. 47) afirma que a LIBRAS apresenta três pessoas gramaticais, no singular e no plural. Em todos os casos do singular, a configuração usada é a mão em [G1], ou seja, o indicador estendido e os outros dedos flexionados/unidos à palma da mão. Na primeira pessoa, o indicador aponta para o peito do locutor; na segunda, para o interlocutor; as terceiras pessoas são representadas por pontos no espaço, estabelecidos durante o diálogo, ou pela localização do referente presente.

Os pontos existentes no espaço de sinalização de que trata a autora acima citada podem representar 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular e plural, conforme verificamos na figura 15.

³⁰ dêixis é uma palavra grega que significa apontar, ou indicar uma forma particular de estabelecer nominais no espaço que são utilizados pelos verbos com concordância como parte de sua flexão.

Figura 15 - Formas verbais para 1ª, 2ª e 3ª pessoas do singular e plural



Fonte: Quadros & Karnopp (2004)

Quadros & Karnopp (2004, p. 130) afirmam que “na LSB³¹, os sinalizadores estabelecem os referentes associados à localização no espaço [...]. Depois de serem introduzidos no espaço, os pontos específicos podem ser referidos posteriormente no discurso.” Quando os referentes estão presentes, os pontos são estabelecidos na posição real e quando ausentes são estabelecidos pontos abstratos no espaço.

Pires (2010) explica que, na LIBRAS, o morfema afixado ao verbo que indica o sujeito e inicia o movimento pode ser estabelecido no espaço, indicando a primeira pessoa (eu) próxima ao corpo do sinalizador; próxima ou em direção ao interlocutor, para estabelecer a segunda pessoa (tu/você); em ponto específico ou à frente e ao lado do sinalizador, para a terceira pessoa do singular (ele/ela).

Na LIBRAS, os locais estabelecidos no espaço de sinalização são referenciados de forma que fica estabelecido durante todo o diálogo. Para a terceira pessoa, quando esta não estiver presente no momento da enunciação, é estabelecido um ponto específico para essa pessoa, localizando-se à frente e ao lado do tórax do enunciador. Cabe também considerar que utilizamos a orientação das mãos e as expressões não-manuais, identificadas pela direção do olhar e do movimento do tórax, “considerados morfema afixado ao verbo DAR que indica o objeto (ponto final do movimento) e que corresponde às 1a., 2a. e 3a. pessoas do singular” (PIRES, 2010, p.2).

A flexão verbal em número pode ser realizada pela repetição do sinal ou pela distinção do verbo para um, dois, três ou mais referentes. O verbo que apresenta concordância direciona-se para um, dois, três pontos estabelecidos no espaço ou para uma referência generalizada, incluindo os referentes integrantes do diálogo (QUADROS & KARNOPP, 2004).

Pereira (2011, p. 84) considera o fato de encontrarmos uma “flexão de número nos verbos” e a ilustra interpretando as ações para o sinal DAR nas seguintes situações:

³¹ LSB= Língua de Sinais Brasileira – sigla utilizada pela autora.

DAR PARA UMA PESSOA.
 DAR PARA DUAS PESSOAS.
 DAR PARA TRÊS PESSOAS.

A Figura 16 demonstra o sinal DAR flexionado em número.

Figura 16 – Flexão em Número do Verbo DAR



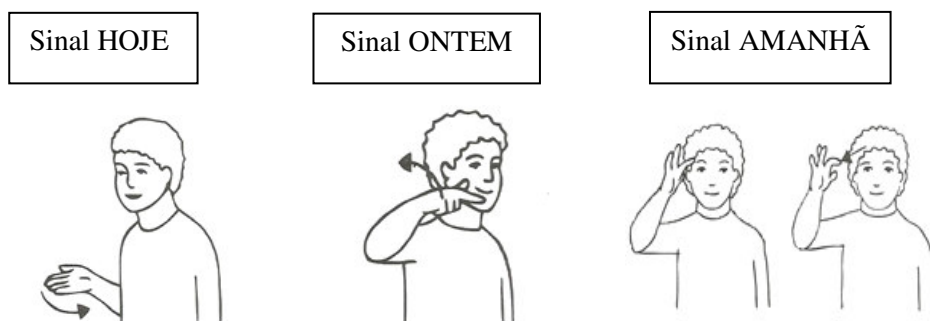
Fonte: Pereira (2011)

Vemos, assim, que a LIBRAS apresenta características flexionais para pessoa e número, centrados no que lhe é relevante: o uso do espaço, das mãos e do corpo com movimentos específicos ao local e ao interlocutor, durante sua comunicação. Esses registros são representados pela direção em localizações fixas a qual as determina, com movimentos simples e repetitivos ao objeto a que se refere.

O verbo em LIBRAS também se flexiona em tempo. Quadros & Karnopp (2004) afirmam que o tempo verbal é manifestado por meio do sinal do próprio verbo junto aos sinais AGORA, PASSADO e FUTURO e a concordância pode ser marcada, também, pela direção do olhar.

Pereira (2011) indica que o tempo verbal, em LIBRAS, é marcado pelo advérbio de tempo que vai indicar se a ação verbal ocorreu no presente, com a colocação dos sinais AGORA/HOJE; no passado, inserindo os sinais ONTEM/ANTEONTEM ou no futuro, com os sinais AMANHÃ. A Figura 17 revela a flexão verbal em tempo.

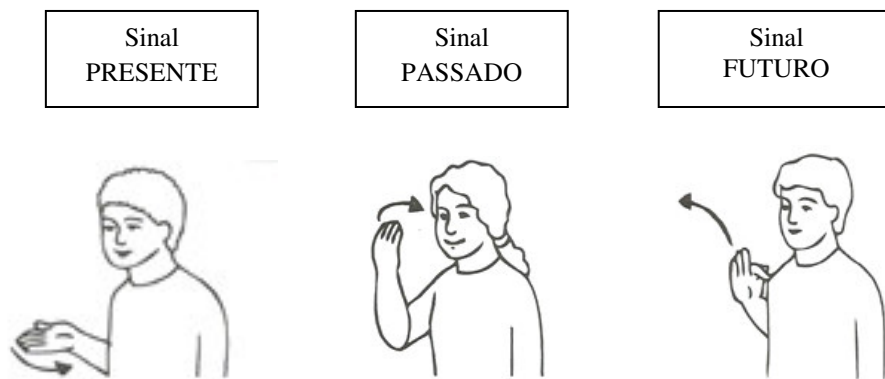
Figura 17 - Sinais de Marca de Tempo



Fonte: Honora e Frizanco (2009)

Pereira (2011 apud BRITO, 2001) comenta que, para um tempo verbal indefinido, usam-se os sinais de PASSADO, PRESENTE e FUTURO próximo ao verbo da oração. Também podem ser usados os seguintes sinais, para a indicação de tempo indeterminado: AINDA/SEMPRE para a ideia de presente; JÁ e o manejo afirmativo com a cabeça, para a ideia de passado; VAI, para o futuro. A Figura 16 demonstra a flexão de verbos em tempo indefinido.

Figura 18 - Flexão verbal em tempo indefinido



Fonte: Honora e Frizanco (2009)

Os verbos de concordância também apresentam a categoria de aspecto, quando de sua flexão em tempo. Na LIBRAS, o aspecto verbal corresponde à maneira de flexionar o verbo utilizando o corpo e a face (PEREIRA, 2011) e está relacionado com as formas e a duração dos movimentos. O mesmo autor considera que, por meio da configuração da mão e/ou do movimento, podem ser encontrados os aspectos pontual, continuativo, durativo e iterativo.

Convém ressaltar que aspecto é a

propriedade que tem uma forma verbal de designar a DURAÇÃO DO PROCESSO (momentâneo ou durativo) ou o aspecto propriamente dito sob que ele é considerado pelo falante (ex: em seu começo- incoativo; em seu curso e ainda inconcluso-imperfeito; em seu fim já conclusivo-perfeito; conclusivo mas permanente em seus efeitos- permansivo). O aspecto coexiste ao lado da categoria de tempo constituindo com esta um sistema complexo de categorias verbais, em que, conforme a língua, predomina o aspecto ou o tempo (CAMARA JR, 1974, p84).

Xavier e Barbosa (2014) incluem a duplicação do número de mãos na LIBRAS entre as modulações que um verbo pode sofrer, para expressar diferenças entre o aspecto continuativo e o iterativo. Exemplos disso são os sinais APRENDER (Figura 19) que podem ser produzidos com duas mãos (movendo-se alternadamente), quando expressam aspecto

continuativo e o sinal FALAR, realizado com duas mãos, para expressar o aspecto iterativo (Figura 20).

Figura 19 – Aspecto continuativo pela duplicação das mãos



Sinal
APRENDER

Fonte: Xavier e Barbosa (2014)

Figura 20 – Aspecto iterativo pela duplicação das mãos



Sinal
FALAR

Fonte: Xavier e Barbosa (2014)

Felipe (2013) inclui o aspecto distribucional. Assim o aspecto verbal é marcado por meio da alteração da raiz, de um movimento de um sinal ou da frequência desse movimento. Já Quadros & Karnopp (2004, p.203) revelam que os “verbos associados com aspecto na Língua Brasileira de Sinais necessariamente aparecem em posição final”.

Essa flexão para aspectualidade, através da alteração na frequência, da repetição, do alongamento, da tensão ou mudança da velocidade da raiz movimento, pode ser coarticulada com uma mudança do ponto de articulação do verbo e com uma determinada marca não manual, como baixar e levantar as sobrancelhas, o movimento dos olhos e a posição da boca (FELIPE, 2013, p.83).

Tomando como exemplo o verbo OLHAR, na representação da flexão verbal de aspecto, são empregadas a expressão facial e a direção do olhar, as quais marcam os aspectos pontual e durativo. O aspecto pontual é interpretado como EU OLHO; o aspecto durativo é interpretado como ELE ME OLHA e ELE FICA ME OLHANDO DE CIMA A BAIXO. É o que demonstra a Figura 21.

Figura 21 - Flexão Verbal de Aspecto



Fonte: Pereira (2011)

Quadros e Karnopp (2004), concordando com Felipe (2013), consideram que a marcação de aspecto distributivo está relacionada com a flexão de número nos verbos que apresentam concordância, como é o caso do seguinte exemplo:

ENTREGAR LIVRO CARLOS MARIA JOÃO.

Nesse verbo, a ação de distribuição é utilizada para um referente específico, no caso Carlos, representada na Figura 22.

Figura 22 – Aspecto Distributivo específico



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

O aspecto verbal também se revela como distributivo não-específico, em que a ação de distribuição é empregada para referentes indeterminados. No exemplo ENTREGAR TODOS LIVRO, pode ser configurar um exemplo do aspecto distributivos não –específico, conforme o ilustrado na Figura 23.

Figura 23 – Aspecto Distributivo não-específico



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

Há ainda a flexão de aspecto exaustivo, cuja ação é repetida exaustivamente. A figura 24 explicita esse tipo de aspecto que pode ser exemplificado pela frase ENTREGAR - VÁRIAS-VEZES LIVRO.

Figura 24 – Aspecto Exaustivo



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

Nos verbos CUIDAR e GASTAR, encontramos variações de aspecto temporal da seguinte forma: incessante, ininterrupto, habitual, contínuo e duracional, como veremos nas ilustrações a seguir.

a) Aspecto Incessante, cuja realização da ação verbal é incessante. Um exemplo na figura 25 é o verbo CUIDAR realizado várias vezes de forma rápida

Figura 25 – Aspecto Incessante



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

b) Aspecto Ininterrupto – a ação verbal se inicia e continua de forma ininterrupta. O verbo CUIDAR é um exemplo desse tipo de aspecto.

Figura 26 – Aspecto Ininterrupto



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

c) Aspecto Habitual – a ação verbal apresenta recorrência. O verbo CUIDAR apresenta esse tipo de aspecto: é executado várias vezes com movimentos mais devagar, conforme o demonstrado na Figura 27.

Figura 27 – Aspecto Habitual



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

d) Aspecto Contínuo – a ação verbal apresenta recorrência sistemática. Citamos como exemplo o verbo GASTAR, articulado com movimento circular maior, conforme o demonstrado na Figura 28.

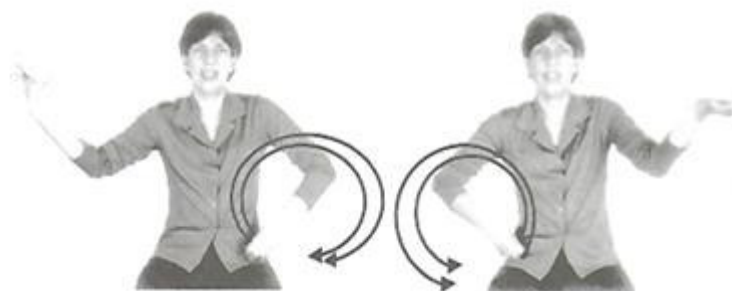
Figura 28– Aspecto Contínuo



Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

e) Aspecto Duracional – a ação verbal tem um caráter durativo. Como exemplo, citamos o verbo GASTAR, realizado com movimento circular com uma e outra mão consecutiva.

Figura 29– Aspecto Duracional

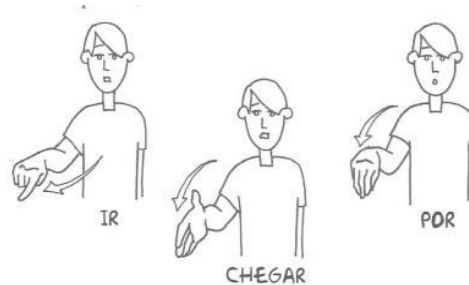


Fonte: Quadros e Karnopp (2004)

Há, também, os verbos que possuem movimento e locomoção determinada. Esses verbos são chamados verbos espaciais. Dentre eles, destacamos os verbos IR, CHEGAR e PÔR. Em relação ao verbo PÔR, na demonstração desse sinal, a mão faz a forma do objeto a

ser colocado. No caso de um copo, a mão fica arredondada, ao colocar o copo sobre uma mesa, por exemplo. Esses sinais estão demonstrados na Figura 30.

Figura 30 - verbos Espaciais



Fonte: Pereira (2011)

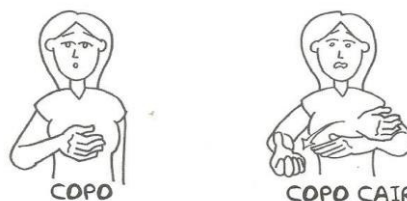
Brito (1995) afirma que os verbos espaciais que denotam movimento ou localização apresentam classificadores, elementos linguísticos que funcionam na sentença como parte dos verbos. Para Felipe (2013), os classificadores são formas que podem vir junto ao verbo para classificar o sujeito ou o objeto ligado à ação do verbo.

Os classificadores são utilizados para descrever pessoas, animais e objetos. Eles são usados para representar categorias que revelam tamanho, forma de um objeto, ou como um instrumento é manipulado (PEREIRA, 2011). As expressões faciais que acompanham os classificadores proporcionam uma melhor leitura ou complementam o sentido do sinal realizado.

Os classificadores possuem formas peculiares para a configuração de mão. Quando se deseja sinalizar animais e pessoas, a configuração da mão se realiza em V ou em D³²; para um objeto cilíndrico, a configuração da mão é em C e para superfícies planas, a configuração da mão é em B (BRITO, 1995).

Na figura 31, apresentamos o classificador para o objeto COPO, realizado com configuração de mão em C. Também apresentamos a representação do verbo CAIR para esse objeto na frase “O copo caiu”.

Figura 31 - Classificador do sinal COPO e sua representação com o verbo CAIR.



Fonte: Pereira (2011.p.83)

³² Esta diferença está na quantidade de elementos a serem inseridos no classificador. No caso da mão em D, utilizamos para 1(uma) pessoa, ou 1(um) animal, e para a mão em V para 2 (duas) pessoas, ou 2 (dois) animais.

Na figura 32, apresentamos o classificador para pessoa, em que a configuração de mão é em V. Também apresentamos a representação do verbo ANDAR na frase “Duas pessoas andam”.

Figura 32 - Classificador do sinal PESSOA e sua representação com o verbo ANDAR

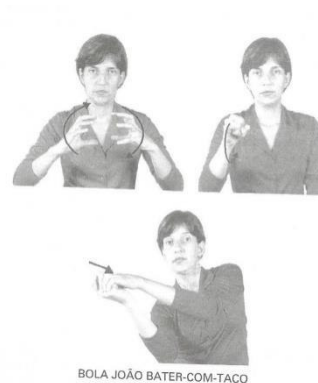


Fonte: Pereira (2011.p.83)

Quadros e Karnopp (2004) mencionam que os classificadores podem incorporar número e grau e estariam incluídos na classificação de verbos manuais, que, por sua vez, estão associados ao aspecto verbal. As autoras explicam que esses verbos envolvem uma configuração de mão cuja representação do objeto demonstra que a pessoa está segurando um objeto na mão.

O exemplo abaixo ilustra a representação do verbo BATER associado ao objeto na frase “João bateu a bola com o toco”.

Figura 33 - Verbo Manual



Fonte: Quadros e Karnopp (2004, p.207).

Após realizarmos nossa reflexão sobre o surdo, sua relação interativa com a sociedade e com a LIBRAS, percebemos que a valorização dessa língua, bem como as pesquisas na área, estão em constante crescimento. Com o surgimento da rede social e com ela a possibilidade de o surdo se comunicar com pessoas, em espaços diferentes, nos leva a considerar que o surdo na atualidade faz parte da sociedade como ser participativo, interativo, que está sendo capaz de utilizar a tecnologia a seu favor, contribuindo para deixar registrada sua marca como ser social.

3 O SURDO E O PORTUGUÊS ESCRITO COMO SEGUNDA LÍNGUA

Na sociedade atual, a escrita torna-se um instrumento insubstituível de acesso ao conhecimento científico, tecnológico e histórico, não só para os surdos, mas também para os ouvintes. A aquisição da escrita facilita o cotidiano das pessoas, permitindo que elas participem ativamente das mais diversas práticas sociais, “como ler o nome do ônibus que vai pegar, preparar um prato seguindo as instruções da receita, ou saber a forma adequada de tomar um remédio a partir das orientações lidas na bula.” (PEIXOTO, 2004, p.14)

Moura et al (2008, p.122) afirmam que o conhecimento e uso da escrita para surdos é não só importante para comunicação intragrupos, como também para participar da “vida oficial/cultural da sociedade que os cerca por meio da literatura, jornais, revistas e documentos” (MOURA et al, 2008, p.122), com a escrita tendo uma função instrumental para o indivíduo, ou seja, como meio de planejar e lembrar as coisas.

A escrita se tornou um bem social indispensável ao homem e pode ser vista como essencial para a sobrevivência no mundo moderno, considerando a forma como se impôs, penetrou nas sociedades e impregnou as culturas de um modo geral, elevando-se a um status mais alto na prática e na avaliação social (MARCHUSCHI, 2001). Como um bem social, ela possibilita aos indivíduos o acesso às variadas informações, amplia e constrói novos conhecimentos, aumenta e promove a comunicação.

Para os surdos, a escrita possibilita o acesso à língua de uma comunidade ouvinte que, em sua maioria, não sabe se comunicar por meio da língua de sinais, ao mesmo tempo em que amplia o universo sociocomunicativo da pessoa surda (SANTOS, 2014). Isto porque a escrita, segundo Svartholm (1999, p. 41),

[...] vai além da interação face a face em contextos comunicativos, ela permite a comunicação sem depender de tempo e lugar. Isto se reflete na sua estrutura e nas suas necessidades de explicitação. Isto deve ser profundamente compreendido pela criança surda. Caso contrário a língua escrita poderá ser inicialmente considerada pela criança como um outro modo de comportamento estranho e confuso em situações comunicativas.

Peixoto (2004) esclarece que a escrita veio substituir o espaço deixado pela oralização como principal instrumento da integração do surdo, e passou a ser uma das principais preocupações da escola, da família e de todos os que, de alguma forma, pertencem à comunidade dos surdos.

Na realidade, a tarefa de escrever não se limita à simples aprendizagem dos códigos de uma língua, é um processo através do qual o indivíduo (seja surdo, seja ouvinte) reflete a

respeito dos fatos do próprio sistema de escrita, combinando os elementos de maneira singular (SANTOS, 2014).

Desta forma, o processo de apropriação da escrita de uma língua ocorre de maneira distinta para surdos e ouvintes. “A língua que o surdo tem como legítima e usa não é a mesma que serve como base ao sistema escrito, por ser um sistema visuo-manual, portanto, muito diferente do oral-auditivo” (SILVA, 2001, p. 48). Nesse sentido, o processo de aprendizagem da língua escrita é diferente para o surdo, quando comparado com o ouvinte. “A grande diferença está no fato de os surdos terem de utilizar outra língua que não a que usam para a fala como a língua em que escrevem” (MOURA et al, 2008, p.123).

O conhecimento da língua falada e o decorrente domínio da escrita não ocorrem de maneira natural para as pessoas surdas. Peixoto (2004) afirma que o surdo tem que aprender uma modalidade específica de uma língua que não é a sua, muitas vezes ao mesmo tempo em que aprende a sua primeira língua.

Para Fernandes (2003), o aprendizado da escrita pelo surdo é dificultado pelas metodologias de ensino, as quais partem do ponto de que a escrita inicialmente se dá pela associação grafema-fonema e, muitas vezes, é ensinada de forma descontextualizada e mecânica.

É necessário considerar que a escrita exige habilidades que só podem ser desenvolvidas quando temos o domínio de uma linguagem e, por conseguinte, da língua. Para os surdos, a língua de sinais oferece os subsídios necessários para o domínio da linguagem, pois é a sua língua materna. “É nessa língua que eles aprendem que palavras, frases, sentenças e parágrafos significam algo e que palavras devem ser situadas em um contexto” (QUADROS, 1997, p. 99).

No caso do Brasil, os surdos têm como língua materna a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) na maioria dos casos. Assim, o contato do surdo com a Língua Portuguesa, língua materna de ouvintes brasileiros, na maioria das vezes, é tardio. Nesse sentido, o português passa a ser para o surdo uma segunda língua (L2).

Podemos considerar como L2 a língua que aprendemos nas comunidades que dispõem de dois sistemas linguísticos em contato, numa situação de bilinguismo, ou seja, de diglossia. A L2 é a língua que podemos adquirir em um contexto natural sem grandes esforços e estudos, quando a pessoa é exposta ao contato de duas línguas. Pode ser ensinada nas instituições, parecida com a aquisição de língua materna, mas nesse caso, é necessário para seu aprendizado o conhecimento de uma L1 (BARALO, 1999). No caso dos surdos, eles

vivenciam uma situação de bilinguismo, porque, ao mesmo tempo em que aprendem a língua de sinais, eles também devem aprender a Língua Portuguesa na modalidade escrita.

Nesse sentido, como afirma Spinassé (2006, p.6),

Uma Segunda Língua é uma não-primeira-língua que é adquirida sob a necessidade de comunicação e dentro de um processo de socialização. A situação tem que ser favorável: um novo meio, um contato mais intensivo com uma nova língua que seja importante para a comunicação e para a integração social. Para o domínio de uma (segunda língua) SL é exigido que a comunicação seja diária e que a língua desempenhe um papel na integração em sociedade.

Peixoto (2004) esclarece que é importante o surdo dominar a escrita da L2 para que tenha autonomia, se pensarmos ser este o único canal de acesso às informações e comunicação com os ouvintes. Para Quadros (2006), o uso da escrita faz parte do cotidiano dos surdos fluentes em português, por meio de diferentes tipos de produção textual, como acontece com a comunicação através do celular, da internet em que o português é reconhecido como elemento chave para a comunicação e interação do surdo com ouvintes, na realidade de uma segunda língua.

O tópico a seguir trata do português como L2 para os usuários de LIBRAS. Ressaltamos que o termo segunda língua se refere à aprendizagem de qualquer língua depois da primeira ou L1, independentemente do estatuto dessa língua em relação a quem aprende ou ao país em que essa língua está a ser aprendida (RICHARDS, 1987 apud LEIRIA, 1999).

3.1 O Surdo e a Aprendizagem do Português: um processo complexo

A aquisição de uma língua se dá pela combinação de dois fatores: “o estado inicial da faculdade de linguagem e o curso da experiência da criança que está adquirindo sua L1” (MESQUITA, 2008, p.10).

Quadros (1997 e 2006) afirma que, para a aquisição da L1, tanto para surdos como para ouvintes, os traços semânticos têm importante papel (nessa aquisição) e o processo completo de aquisição da L1 é concluído na puberdade, por volta de 12 anos. Para a autora, o desenvolvimento cognitivo e a proficiência na primeira língua são fundamentais para a aprendizagem de uma L2, seja por pessoas ouvintes, seja por pessoas surdas. No caso da aprendizagem de L2, é mais eficiente para crianças entre oito e doze anos, podendo ocorrer de três maneiras: simultaneamente com a aquisição da L1, como acontece com crianças as quais convivem com pais que falam duas línguas ou falam uma língua diferente da comunidade em que vivem; espontaneamente e não simultânea à aquisição da L1, como no caso de pessoas que passam a morar em outro país em que não é utilizada a sua língua materna; como forma

de aprendizagem sistemática, como acontece nas escolas de línguas estrangeiras, em que o aluno é exposto à língua em um ambiente artificial, por meio de metodologias de ensino.

Salles et al (2004) registram que existem três propriedades que se manifestam na aquisição de L1: a universalidade, que corresponde ao fato de que, em condições normais, todas as crianças adquirem uma língua natural; a uniformidade, que se refere às semelhanças no processo de aquisição a despeito das consideráveis diferenças nos estímulos do ambiente, e a rapidez, que se define em comparação com a manifestação de outras habilidades como o raciocínio com números, entre outras. Já para aprendizagem de L2 os autores afirmam que ela é regida por outros fatores determinantes, que se assemelha à aprendizagem de habilidades como dirigir carros, tocar violão, os quais são aprendidas por meio de algum tipo de instrução, ou por meio de estratégias de resolução de problemas, não em função de capacidades de domínio específico, como na aquisição de L1.

Para a aprendizagem da L2, até bem pouco tempo, as abordagens estavam ligadas somente às questões de ensino. Não havia a preocupação em entender como a aprendizagem da L2 ocorria e a intenção era oferecer melhores métodos de aprendizagem. Com as crescentes pesquisas que falam da aprendizagem de segunda língua, surgiram maiores possibilidades de compreensão sobre o desenvolvimento da linguagem, das situações de bilinguismo ou de imersão linguística, quando o núcleo familiar está imerso em outro idioma, e outros processos cognitivos que não estão ainda concluídos na aquisição da L1, pela idade da criança, durante essa fase (BARALO, 1999 e MENEZES, 2008).

A aprendizagem de uma segunda língua, portanto, é “um sistema dinâmico adaptativo e complexo, onde há muitos elementos em interação” (PAIVA, 2014, p. 145). Esse processo não é visto como algo com começo e fim, em “progressão sequencial, mas como um fenômeno irregular, não linear, iterativo e auto-organizado, em que o *output* de um ciclo é o *input* do seguinte” (PAIVA, 2014, p. 146). Novos elementos vão entrando no processo de aprendizagem que vai permanentemente se auto-organizando por meio de contatos sociais que são imprescindíveis para o desenvolvimento da L2, pois oferecem experiências variadas de uso da língua.

Moura et al (2008), partindo da perspectiva de aprendizagem da segunda língua como processo, afirmam que “desde que Selinker (2001) introduziu o termo interlinguagem”, as pesquisas por meio de modelos e teorias têm sido desenvolvidas com o propósito de compreender o processo de aprendizagem de segunda língua, em diferentes base teóricas, não só linguísticas mas também cognitivas.

Existem diversas teorias que procuram explicar como se dá o processo de aprendizagem de uma segunda língua: Behaviorista-Estrutural, Modelo da Aculturação, Modelo Monitor, Hipótese do *Input* ou da Compreensão, Modelo da Gramática Universal, Modelo Conexionista, Teoria Sociocultural, Teoria da Complexidade, dentre outras (PAIVA, 2014). Deter-nos-emos na Teoria da Complexidade por considerá-la aquela que corrobora com nossa concepção de linguagem, já abordada no segundo capítulo. A aprendizagem de segunda língua, na perspectiva da Teoria da Complexidade, se desenvolve com base em várias outras teorias que contribuem para uma visão complexa dos fenômenos (LARSEN-FREEMAN, 2007).

A ciência da complexidade parte do estudo dos fenômenos que emergem das “inter-relações entre as partes de um sistema ou de sistemas heterogêneos, dinâmicos, não lineares, adaptativos e abertos” (JOHNSON, 2009 apud PAIVA 2014, p.142). Nesse sentido, a aprendizagem de uma segunda língua é vista em termos de desenvolvimento da linguagem que emerge da interação com outros seres humanos dentro de um contexto social, onde a língua é um sistema culturalmente transmitido. Assim, o processo de aprendizagem é determinado por elementos como: a língua fonte, a língua alvo, elementos marcados na L1 e L2, a quantidade de *input* e de interação, o tipo e quantidade de *feedback* recebido, se é adquirida sem ou com ensino formal, dentre outros elementos.

Nessa teoria, é possível perceber que, na aprendizagem de uma L2, existe um sistema complexo, fruto da inter-relação entre as partes, onde é necessário que o ser humano apresente variadas representações, como podemos acompanhar na fala de Paiva (2014, p.148-149):

As estruturas mentais inatas, condição inicial para o desenvolvimento da L2; os hábitos automáticos, responsáveis, por exemplo, pela aquisição de expressões formulaicas e por pronúncia; a afiliação, termo que uso para substituir aculturação, responsável por maior ou menor aproximação com as comunidades de práticas e também pelas questões identitárias; *input*, pois é essencial que o aprendiz seja exposto ao idioma e tenha contato com diversos registros orais e escritos; a interação para que o aprendiz possa ter experiências de uso da língua na comunidade com o outro e, conseqüentemente, o *output*, quando o aprendiz negocia sentido, testa hipóteses e reflete sobre a língua; as conexões neurais que vão gerar as sinapses; e a mediação sociocultural, essencial para o desenvolvimento da L2 e que se dá pela interação com outras pessoas (conversas face a face, aulas e outras práticas sociais) ou pelo uso de artefatos culturais (livros vídeo, internet, etc.).

Aprender uma L2 na perspectiva da Teoria da Complexidade, segundo Paiva (2014), é entender que aprender uma língua não é uma questão de formar hábitos automáticos de estruturas linguísticas nem de acumular informações gramaticais; é um processo de transformação, de mudanças, envolvendo muitos fatores. O aprendiz precisa agir no ambiente buscando se apropriar da linguagem nas suas práticas sociais, impulsionar as mudanças no

processo de aprendizagem da língua, com experiências identitárias, sendo capaz cada vez mais de usar a nova língua, no processo de comunicação.

Segundo Lima (2011), uma das possibilidades do aprendizado de uma segunda língua está vinculada à experiência de uma primeira língua na mente. Para ele, com base em Cook e Newson (1996), a criança inicia a aquisição de L1 no estado inicial, indo para a fase estacionária. Os aprendizes de L2 partem de uma primeira língua, da fase inicial, de determinados conjuntos de princípios e parâmetros atualizados na sua primeira língua.

Para uma criança aprender uma segunda língua, é necessário que ela já possua um sistema linguístico formado (COLLIER, 1989 apud QUADROS, 1997). Assim, o processo de aprendizagem de L2 só deve começar após a pessoa ter maturidade na L1. Isto porque o processo de aprendizagem de L2 de pessoas que já adquiriram a L1 se torna mais rápido³³.

Quadros (1997) destaca a importância da interação com o ambiente linguístico para a aprendizagem da L2 em três situações: o *input*, o *output* e o *feedback*. O *input* seria a recepção, ou seja, é a linguagem oferecida ao aprendiz da segunda língua por meio dos falantes nativos ou dos próprios aprendizes dessa língua. O *output* seria a produção do falante, ou seja, a linguagem falada por ele; através da própria produção, o falante pode testar suas hipóteses. Já o *feedback* “é a reação oferecida na conversação diante da produção do aluno; o *feedback* ajuda os alunos a avaliarem suas hipóteses” (QUADROS, 1997, p.86)

A criança surda, assim como qualquer outra criança, também tem a capacidade de adquirir uma língua, mas devido as limitações sensoriais necessita que seja oferecido a ela o *input* na modalidade visual-espacial (MESQUITA, 2008). Assim, a língua de sinais, por suas características de língua viso-espacial, constitui a modalidade ideal na aquisição de L1 pelo surdo. “As características e os estágios da aquisição da língua de sinais por surdos podem ser comparados aos da aquisição da língua oral por ouvintes” (SALLES et al, 2004, p.77).

No aprendizado da L2 pelos surdos, os estudos têm apontado que o processo não se dá de forma natural, e que questões como ambiente social, idade e estratégias de aprendizagem interferem nesse processo (LIMA, 2011). Tomando como exemplo a aprendizagem da Língua Portuguesa como L2 pelo surdo, o *input* da L2 é basicamente visual e seu aprendizado só pode ocorrer, se ele tiver acesso a sua representação escrita, realizada por meio da exposição do surdo aos textos escritos em Língua Portuguesa (SPINELLI, 2013) e o *output* pode ser realizado por meio dos próprios textos escritos em português.

Qualquer língua, seja falada, seja sinalizada ou escrita, representa manifestações da faculdade da linguagem. A aquisição da L1 ou o aprendizado da L2, independente da

³³ Tema não será discutido no nosso trabalho.

modalidade, envolvem fatores internos, como capacidade para a linguagem, sequência natural e período sensível de aquisição da linguagem. Para a aprendizagem da L2 pelos surdos, Língua Portuguesa escrita, “pode-se supor que tal processo também seja regido por princípios universais” (LIMA, 2011, p. 30).

O ensino da L2 envolve fenômenos multidimensionais, com muitas variáveis que determinam o processo e o produto. Assim, a aquisição da L1 pelo surdo é essencial para aprendizagem da L2 que é necessária, para que ele possa estabelecer interação com o mundo que o rodeia. A “tarefa de ensino da língua portuguesa tornar-se-á possível, se o processo de aprendizagem for de segunda língua, sendo a língua de sinais reconhecida e efetivamente a primeira língua” (QUADROS, 2006, p.24).

A aquisição da L2,

na perspectiva do desenvolvimento cognitivo, [...] é similar ao processo de aquisição da primeira língua. No entanto, deve ser considerada a inexistência de letramento na primeira língua. Os surdos não são letrados na sua língua quando se deparam com o português escrito. A escrita passa a ter uma representação na língua portuguesa ao ser mediada por uma língua em que haja significação. As palavras não são ouvidas pelos surdos, eles não discutem sobre as coisas e seus significados no português, mas isso acontece na língua de sinais. Assim, a escrita do português é significada a partir da língua de sinais (QUADROS, 2006, p.33).

Nesse sentido, o surdo que tem proficiência na LIBRAS como L1 entenderá com mais facilidade as estruturas gramaticais da Língua Portuguesa, como L2. Porém “é natural que existam aprendizes de L2 que atingem alto grau de proficiência e outros em que a não-convergência é flagrante, a que se associa a fossilização³⁴” (SALLES et al, 2004, p75).

Para o surdo, a Língua Portuguesa é sua L2. Essa condição

[...] promove nesse sujeito um estranhamento semelhante ao que nós, ouvintes, temos quando nos deparamos com uma língua estrangeira. Interpretar ou produzir uma escrita estranha à própria língua confronta nossa organização de linguagem e nosso conhecimento gramatical, exigindo uma produção de novas significações que só conseguiremos construir tendo como base a nossa língua materna (PEIXOTO, 2006, p.209).

Várias tentativas de ensinar o português à criança surda já foram realizadas no Brasil, desde a utilização de métodos artificiais de estruturação de linguagem até o uso do português sinalizado, e todos obtiveram fracasso (LIMA, 2011). Apesar de a atual legislação assegurar como direito do aluno surdo um atendimento adequado (BRASIL, 2005b), poucos são os locais no Brasil que têm experiência com a prática de ensino de português como segunda língua para essa parcela da população, em qualquer nível de ensino.

³⁴ Termo utilizado para caracterizar o estágio em que o aprendiz não consegue desenvolver o aprendizado da L2. Em alguns casos, ele consegue se expressar na língua de alguma forma, mas desconhece as regras gramaticais (SALLES et al, 2004, p.75).

Preocupado com os inúmeros insucessos do ensino do português para surdos, o MEC, por meio da Secretaria de Educação Especial, lança a partir do ano de 1997 literaturas voltadas para os profissionais que trabalham com o surdo, como parte da capacitação de recursos humanos para o ensino fundamental, enfocando desde o conceito de língua de sinais, até o papel do professor e da família na educação do surdo e a aquisição do português como segunda língua (BRASIL, 1997, 2005a, 2006 e 2009). Essa Secretaria também apoia diversos programas implementados no país, com o objetivo de se trabalhar o português para surdos. Dentre esses programas, destacamos o Projeto de Ensino do Português como Segunda Língua, do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas (LIV), da Universidade de Brasília, em 2000, e as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, em 2008.

O projeto do Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernáculas (LIV), da Universidade de Brasília, propôs um projeto de ensino do português como segunda língua a comunidades que não tinham o português como língua materna. Nesse contexto, os surdos se inserem no grupo de trabalho denominado Comunidades de Língua Brasileira de Sinais, o qual tinha como objetivo “o desenvolvimento da competência comunicativa dos brasileiros surdos por meio do ensino sistemático da Língua Portuguesa ao lado da Língua Brasileira de Sinais.” (SALLES et al, 2004 p.33). Esse trabalho, pioneiro no Brasil, a partir de uma política inclusiva, inicia uma nova etapa na educação surda bilíngue, assumindo a tarefa de instaurar o bilinguismo nas comunidades de usuários de LIBRAS.

O trabalho da Secretaria de Educação do Município de São Paulo, lançado em 2008, publicou as Orientações Curriculares para o Ensino de Língua Portuguesa para Surdos, visando mudar o cenário predominante na educação de surdos. Com uma proposta inovadora, o trabalho “sugere que a escola ofereça oportunidade aos alunos surdos de participarem de práticas sociais que envolvem a Língua Portuguesa na modalidade escrita, para que possam elaborar suas hipóteses sobre o funcionamento desta língua” (ANDRADE, 2012, p.42).

Por meio dessas e outras iniciativas nacionais, e do Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, o surdo ganha o direito de ter uma educação bilíngue: LIBRAS como L1 e português como L2. Nesse processo, os surdos mantêm um desafio de aprender o português escrito como L2, ao mesmo tempo em que tem de conviver com significantes formados por parâmetros manuais, corporais próprios da L1. O surdo demora a compreender esta relação da L1 com a escrita da L2, restringindo seu desenvolvimento, em relação à sua grande potencialidade para a escrita (PEIXOTO, 2006).

Spinelli (2013) considera que a criança surda, no processo de aprendizagem do português escrito, realiza uma análise visual, buscando no próprio texto elementos norteadores de como escrever, pensando o “texto como imagem, da mesma forma que pensamos a imagem como texto” (MOURA et al, 2008, p.165). Assim, no processo de escrita de L2, o surdo apresenta um sistema linguístico que não mais representa a L1, e ainda não representa a língua-alvo, mas uma relação de interlíngua. Ele cria uma espécie de sistema linguístico próprio durante o processo de aprendizagem da L2, entremeando os dois sistemas, corroborando o entendimento de que a interlíngua é um processo real pelo qual todos os aprendizes de L2 passam (SALLES et al, 2004).

A partir da década de 1970, a terminologia utilizada para os “erros³⁵” dos aprendizes de segunda língua evoluiu com o passar dos anos, pois esses “erros” começaram a ser percebidos de maneira diferente. Corder (1971) denominou esse processo de ‘dialeto idiossincrático’; Nemser (1971), de ‘sistema aproximativo’ e Selinker (1972), de interlíngua. Somente em 1976, houve uma mudança de perspectiva, com os trabalhos de Krashen (1976). Esse autor emprega ‘aquisição *versus* aprendizagem’ de línguas, em detrimento ao modelo que vinha sendo apresentado: ensino *versus* aprendizagem.

A concepção de interlíngua adotada por Selinker, em 1969, e reelaborada, em 1972, contribuiu para que atualmente possamos considerar duas concepções diferentes: uma que pensa a interlíngua como um sistema estruturado que se constrói durante o aprendizado de uma língua estrangeira, em um dado estágio de desenvolvimento da aprendizagem; outra que considera a interlíngua como um sistema entrelaçado que se forma a partir de dois sistemas distintos, constituindo um “*continuum* interlinguístico”³⁶ (BARALO, 1999, p. 39).

Para Shutz (2010, p.55), a interlíngua “é o sistema de transição criado pela pessoa ao longo de seu processo de assimilação de uma língua estrangeira”. Esse processo não é caótico nem desorganizado, possui algumas características como simplificação, sistematização, dinamismo, fossilização e variedade, apresentando “hipóteses e regras que começam a delinear uma outra língua que já não é mais a primeira língua daquele que está no processo de aquisição da segunda língua.” (QUADROS, 2006, p.34). Essas hipóteses se constituem

³⁵ De acordo com LENNON (1991), o erro é uma forma linguística ou combinação de formas que, no mesmo contexto e sob condições similares de produção, não seriam produzidas por falantes nativos, não são julgados erros completos pelos nativos, mas apenas de não conformidade com o uso convencional. A maioria das formas errôneas são, na verdade, não totalmente errôneas, mas inapropriadas ao contexto das unidades linguísticas maiores nas quais elas ocorrem.

³⁶ Neste trabalho, posicionamo-nos a partir da segunda concepção de Baralo (1999), quando pensamos no surdo. Isto porque consideramos o processo de aprendizagem da segunda língua, para a maioria dos surdos, algo constante, no qual podemos determinar um início, mas não um fim absoluto.

“etapas sucessivas de aproximação cada vez mais diretamente orientada ao estudo global da língua produzida pelo estudante de segunda língua” (SANTOS GARGALLO, 1993, p.125).

A interlíngua é um processo constituído por fases ou etapas, cujo momento inicial se dá na L1 e o final na L2, onde cada etapa se refere ao sistema linguístico empregado por um falante não nativo no processo de aprendizagem de L2 (LIMA, 2011). Essas fases não são previsíveis e não podemos precisar quantas serão. O certo é que quanto maior o nível de exposição do usuário à L2, mais rápido será esse processo de aprendizagem.

Nas etapas de interlíngua, encontramos características de um sistema linguístico com regras próprias que vão em direção à segunda língua. Nesse processo, o surdo revela vários estágios de interlíngua, uma vez que na escrita ele apresenta um sistema linguístico que não mais representa a L1 nem a língua-alvo. (BROCHADO, 2003 apud QUADROS, 2006, p.34-36).

Os estágios de interlíngua, segundo Brochado (2003 apud QUADROS, 2006, p.34-36), são divididos em três blocos, conforme o quadro a seguir:

Quadro 2 – Estágios de Interlíngua

Estágio I	Estágio II	Estágio III
<ul style="list-style-type: none"> • Predomínio de construções frasais sintéticas; • Estrutura da frase mais semelhante a L1(LIBRAS) e na ordem tipo tópico-comentário com alguns registros SVO; • Predomínio de substantivos, adjetivos e verbos; • Uso inadequado de artigos, preposição e conjunção; • Uso de verbos preferencialmente no infinitivo • Emprego raro de verbos de ligação e às vezes incorretamente e pouca flexão verbal de pessoa, tempo e modo • Frases semanticamente com sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego de estrutura linguísticas da LIBRAS; • Uso indiscriminado da língua- alvo na tentativa de se aproximar dessa língua numa sintaxe indefinida; • Emprego de verbos no infinitivo e às vezes flexionado; • Uso de verbos de ligação; • Emprego de substantivos, adjetivos e verbos; • Emprego do artigo concordando com os nomes que o acompanham • Frases com palavras apenas justapostas e com sentido comprometido • Uso de algumas preposições e conjunções nem sempre adequadas 	<ul style="list-style-type: none"> • Emprego predominante da gramática da língua portuguesa em todos os níveis, principalmente o sintático; • Frases com estrutura na ordem direta do português com predominante de estruturas frasais SVO; • Aparecimento maior de estruturas complexas; • Emprego maior de artigos, conjunção e preposição; • Uso consciente de artigos definidos e as vezes indefinidos; • Flexão nominal com consistência; • Flexão verbal com maior adequação; • Marcas morfológicas de desinências nominais de gênero e número; • Uso de verbos de ligação ser estar e ficar com maior frequência e correção, • Desinência verbal de 1ª e 3ª pessoa, de número (1ª e 3ª pessoa do singular e 1ª do plural) e de tempo (presente e pretérito perfeito) com consistência; • Uso de algumas conjunções como ‘e’, ‘ou’, ‘mas’, ‘se’, ‘porque’ e pronome relativo ‘que’.

Fonte: Adaptado de Brochado (2003 apud QUADROS, 2006).

Sabanai e Alvarez (2012) realizaram uma pesquisa, com o objetivo de analisar a evolução da interlíngua no processo de ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa na sua modalidade escrita, no sentido de contribuir para a melhoria da qualidade de aprendizagem do surdo no contexto da educação bilíngue (LIBRAS e Língua Portuguesa). Os sujeitos da pesquisa foram três crianças surdas profundas, bilaterais, pré-linguais³⁷. A elas foram oferecidos *inputs* visuais nas aulas de Língua Portuguesa, juntamente com as explicações em LIBRAS. Os resultados da pesquisa revelaram cinco fases de interlíngua, caracterizadas, conforme Quadro 3:

Quadro 3 – Fases de Interlíngua

Interlíngua I	Interlíngua II	Interlíngua III	Interlíngua IV	Interlíngua V
<ul style="list-style-type: none"> • Início do entendimento, identificação e leitura de palavras escritas na língua portuguesa, mediante o uso da língua de sinais e de desenhos; • Aumento do interesse em aprender e participar de atividades propostas • Início da compreensão das frases escritas em português nas tiras estudadas fazendo uso das mesmas no cotidiano. 	<ul style="list-style-type: none"> • Início da leitura e compreensão de algumas frases curtas em revistas, livros, sites dentre outros; • Início de produções escritas coletivas com apoio da professora; • Aprendizagem crescente com assimilação de novos conhecimentos em torno da língua-alvo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Início das produções individuais de frases escritas em língua portuguesa; • Registro do uso inadequado de preposição e conjunções; • Predomínio de frases curtas; • Uso excessivo da primeira pessoa do singular (eu); • Apresenta estruturas gramaticais influenciadas pela LIBRAS; • Ausência de artigos; • Estrutura frasal em SVO; • Verbos escritos no infinitivo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Início do uso de artigos adequadamente mas com algumas inadequações quando a frase era ampliada; • Uso de adjetivos nas frases ainda curta; • Uso do ponto final do ponto de interrogação nas frases; • Uso da letra maiúscula no início das frases e em substantivos próprios; • Uso da terceira pessoa do singular (ele e ela); • Início do uso de pronome possessivo e elementos de ligação; • Uso de verbos conjugados 	<ul style="list-style-type: none"> • Início da produção coletiva de frases em português escrito sem ajuda; • Substituição do substantivo próprio pelo pronome pessoal ‘ele’ na tentativa de ampliar o texto; • Uso de adjetivos para qualificar o sujeito da oração; • Utilização verbal no presente do indicativo; • Inserção de uma maior quantidade de dados à informação, na tentativa de aumentar o texto escrito.

³⁷ Santos e Russo citados por Nascimento (2002) e Goldfeld (2003), propõem a classificação da deficiência auditiva da seguinte forma: a) segundo o momento do aparecimento da surdez: pré-natal - se ocorre durante a vida gestacional; peri-natal - se ocorre durante o nascimento e pós-natal - se ocorre após o nascimento; b) segundo a parte do sistema auditivo afetado: perda auditiva condutiva - se ocorre no ouvido externo e/ou ouvido médio; perda auditiva neuro-sensorial - se ocorre no ouvido interno e/ou nervo vestibulo-coclear; central - se a área afetada é o tronco cerebral e/ou cérebro; e c) segundo o grau audiométrico: leve - de 26 a 40 dBNA; moderada - de 41 a 55 dBNA; severa - 56 a 70 dBNA; profunda - acima de 71 dBNA. Além destas divisões, é comum também classificar a surdez como pré-lingual (aparece antes da aquisição da linguagem) ou pós-lingual (aparece após a aquisição da linguagem).

			na forma infinitiva ás com ocorrência de variações de tempos verbais • Aumento de vocabulário na língua portuguesa.	
--	--	--	---	--

Fonte: Adaptado de Sabanai e Alvarez (2012)

Os estágios/fases de interlíngua mostram que o surdo, à medida que vai se apropriando da L2, apresenta maior interesse e se arrisca na formação de textos escritos que muitas vezes apresentam “uma estrutura de difícil compreensão, pois ainda não estão usando a estrutura ou regras do português escrito e lembram um pouco a língua de sinais” (VALENTINI; BISOL, 2011, p. 02).

Outros estudos foram desenvolvidos, com o objetivo de analisar como o surdo se apropria da Língua Portuguesa como L2. Guarinello et al (2007) realizaram um estudo sobre as produções escritas em L2 de surdos e observaram que, nessas produções, em conformidade com Pereira (2014), os surdos constroem textos usando estratégias com coerência e coesão, a partir de sua primeira língua. Silva (2001) e Góes (2002) já haviam constatado a interferência da LIBRAS nas produções escritas de surdos que têm a Língua Portuguesa como 2ª língua. Fernandes (2003) afirma que os textos escritos por surdos que têm a LIBRAS como L1 não apresentam as mesmas características dos textos de um falante de português, e sim de um sujeito que tem o português como segunda língua.

Durante o processo de aprendizagem da L2, o surdo pode se equivocar em algum aspecto da língua-alvo, principalmente o morfossintático (LIMA, 2011). Esse fato também foi evidenciado por Quadros (1997), quando discute os “erros” produzidos por alunos surdos no uso da escrita em L2. Esses “erros” não são de fato “erros”, quando pensamos na aprendizagem da escrita de uma segunda língua, um vez que eles evidenciam uma condição necessária à aquisição da L2 (QUADROS, 1997).

Uma das dificuldades que o surdo tem apresentado na sua produção textual em português escrito é a de organizar sequencialmente o pensamento em cadeias coesivas na Língua Portuguesa. Pereira (2009) observou que os textos de surdos que adquirem português como segunda língua apresentam as seguintes características: uso de enunciados curtos, que costumam apresentar vocabulário reduzido; ausência de artigos, de preposições, de concordância nominal e verbal; uso reduzido de diferentes tempos verbais; falta de elementos formadores de palavras (afixos); ausência de verbos de ligação (ser, estar, ficar etc.); ausência de conectivos, tais como conjunções e pronomes relativos, dentre outros elementos linguísticos, além de uma colocação aparentemente aleatória de elementos na oração.

Os enunciados dos textos escritos por surdos se tornam mais complexos e os processos gramaticais, antes ausentes, passam a ocorrer com mais frequência, à medida que o conhecimento da L2 se desenvolve. Aspectos como o tempo de exposição à língua-alvo, a existência de instrução formal, a imersão cultural são fatores decisivos no processo de aprendizagem de L2. As condições que cercam os surdos são claramente diferentes das que cercam os ouvintes: por um lado, “aprender a nova língua coincide com aprender a ler e escrever, e por outro, faltam-lhes as 'pistas' que o conhecimento de outra língua oral geralmente fornece aos aprendizes de segunda língua” (SALLES et al, 2004, p.122).

Peixoto (2004), após analisar textos de alunos surdos, revela que muitas impropriedades textuais e gramaticais não eram aleatórias, mas refletiam a estrutura morfossintática da LIBRAS. Foi observado, por exemplo, que o “erro” recorrente na produção da escrita desses alunos era a omissão ou uso inadequado do artigo. Ou ainda “ausência de concordância verbal, com flexões verbais erradas e excesso de verbos na forma infinitiva” (PEIXOTO, 2004 p.18).

Almeida (2007) fez a análise de interlíngua de surdos aprendizes de português por escrito. Na pesquisa, ficou constatado que, na utilização dos verbos ser, estar, ficar e ter, os surdos registraram 4 estágios de interlíngua. No estágio de interlíngua 1, o surdo registra o verbo no presente do indicativo e no infinitivo; no estágio de interlíngua 2, o uso do verbo ocorre no presente do indicativo, no infinitivo e no pretérito perfeito; no estágio de interlíngua 3, o uso do verbo se revela no presente do indicativo, no infinitivo, no pretérito perfeito e no futuro composto; no estágio de interlíngua 4, o uso do verbo se manifesta no presente do indicativo, no infinitivo, no pretérito perfeito, no futuro composto e nas formas consideradas pela autora como complexas, que são: pretérito imperfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio.

É relevante esclarecer que o uso da LIBRAS como primeira língua e o consequente emprego do português como segunda língua não resolve as diferenças e os problemas encontrados na produção escrita em português desenvolvida pelos surdos. Isto porque o surdo não se apropria do português de modo natural, como, por exemplo, construindo diálogos espontâneos, mas sim, por meio de aprendizagem formal na escola, em que é priorizado “o português por escrito, ou seja, a compreensão e a produção escritas, considerando-se os efeitos das modalidades e o acesso a elas pelos surdos” (SALLES et al, 2004, p.123).

3.2 O Português Escrito como L2

No item anterior, apresentamos a aprendizagem do português pelo surdo como um processo complexo. Isto porque aprender o português significa aprender a ler e escrever textos em português; significa entender como as palavras são efetivamente usadas na interação comunicativa e saber como se estruturam em uma sentença, uma vez que este conhecimento é a parte central da competência linguística do usuário de uma língua.

Negrão et al (2003) afirmam que, desde muito cedo, percebemos que uma palavra como *mesa* é diferente de *cair*. Assim, uma criança diz *caiu*, mas não diz *mesou*. Isso indica que

ela sabe que *cair* faz parte de um grupo de palavras – como *chorar, querer, papar* – que pode combinar-se com um tipo particular de sufixos, como -ou, -eu, -iu. Ao mesmo tempo, ela sabe que *mesa* faz parte de um outro grupo de palavras – como *cadeira, berço, brinquedo* – que, por sua vez, pode se combinar com outro tipo de sufixo (NEGRÃO et al, 2003, p.81).

A competência linguística também contribui para que o usuário de uma língua perceba que as sentenças não se constituem uma sequência de itens lexicais aleatória e linearmente organizada. Para a formação de uma sentença, o usuário da língua necessita realizar combinações entre as palavras. Tomando como exemplo uma sequência de palavras como *menino maçã comeu o a*, temos a clareza de que não se trata de uma sentença em português. Para ser uma sentença, devemos combinar as palavras entre si da seguinte forma: *o + menino = o menino; comeu + a + maçã = comeu a maçã*. O resultado dessa combinação é a sentença *O menino comeu a maçã*.

Em português, a sentença

se constitui de dois tipos de *itens* lexicais: de um lado, estão aqueles que fazem um tipo particular de exigência e determinam os elementos que podem satisfazê-la; e de outro, estão os itens lexicais que satisfazem as exigências impostas pelos primeiros. Tomemos, como exemplo, uma sentença como ‘*O João construiu uma casa*’. Intuitivamente, sabemos que o verbo *construir* é um item lexical do tipo que faz exigências. *Construir* precisa ser acompanhado de duas outras expressões linguísticas: uma que corresponda ao objeto construído e outra, ao agente construtor. Na sentença em exame, as expressões *uma casa* e *o João* são as expressões que, respectivamente, satisfazem essas exigências impostas por *construir* (NEGRÃO et al, 2003, p. 82).

Retomando a sentença *O menino comeu a maçã*, podemos afirmar que é uma sentença bem formada, composta por dois constituintes oracionais: *O menino* e *comeu a maçã*. Nessa sentença, o verbo aparece como elemento essencial, pois é a partir dele que podemos determinar a função sintática dos constituintes: “a posição-antes indica o sujeito e a

posição-depois, o objeto direto” (MACAMBIRA *apud* PEZATTI, 2014, p.15), o que nos leva a afirmar que, em português, a função sintática é marcada pela posição. Assim, na sentença referida anteriormente, “O menino”, por estar na posição-antes, é o sujeito e “a maçã”, por estar na posição-depois, é o objeto direto. Tanto “O menino” quanto “a maçã” preenchem as exigências impostas pelo verbo *comer*.

Bagno (2012) afirma que o português se revela cada vez mais como uma língua sintagmática, em que a posição dos constituintes é de fundamental importância para expressar as intenções comunicativas dos usuários da língua. Como uma língua derivada do latim, a qual tinha a ordem sujeito-complemento-verbo, o português é predominantemente sujeito-verbo-complemento (PEZATTI, 2014).

Para Garcia (2010, p.276),

todas as línguas têm o seu sistema próprio de ordenar termos e orações dentro do período, mas em geral a disposição desses elementos está condicionada ao rumo do raciocínio, à sequência lógica, à clareza e à ênfase. No que se refere ao português, a chamada *ordem direta* consiste, teoricamente pelo menos, em antepor-se o sujeito ao verbo e este aos seus complementos essenciais. Mas a própria gramática admite uma série de exceções [...]

Essas exceções são denominadas de modo geral de *inversão*. Assim, quando qualquer termo não se encontra na ordem direta – SVO – tem-se a *inversão*. Em uma sentença, essa forma de ordenar os constituintes “pode dar à frase mais vigor e mais energia, o que é o mesmo que dizer: mais ênfase, realce ou relevo” (GARCIA, 2010, p.276).

Othero (2009) afirma que a ordem dos constituintes em português é relativamente livre e que existem mecanismos bastante específicos que “autorizam” a inversão de sua ordem dentro da sentença. Numa sentença do tipo “Maria comeu fruta durante o lanche”, podemos inverter a ordem dos seus constituintes, sem que perca o sentido:

- a) Comeu fruta durante o lanche Maria – inversão do sintagma verbal.
- b) Durante o lanche, Maria comeu fruta – inversão do adjunto adverbial.
- c) Fruta, Maria comeu durante o lanche – inversão do objeto direto.

Podemos, então, afirmar que a colocação dos constituintes em uma sentença obedece a princípios tanto morfossintáticos quanto pragmáticos e semânticos.

Assim, os elementos que constituem a sentença podem ser ordenados de diversas formas, sem perder o sentido. Na interação verbal, o emissor está “sempre dando ou solicitando informações de seu receptor, [...] de forma que na interação entre o emissor e o receptor dar implica receber e solicitar implica dar uma resposta” (BOER, 2008, p.152). Isto porque “as relações entre as categorias – a unidade, a estrutura, a classe e o sistema – e os eventos comunicativos” (BOER, 2008, p. 151) são componentes que devem ser considerados,

para estabelecer uma estrutura funcional necessária, representativa dos processos, estados, ações e demais eventos de uma sentença, como o que acontece em “Maria comeu fruta durante o lanche”.

Mathesius (1945 apud PEZATTI, 2011 p.178) deixa claro que, conforme as exigências do contexto, “as unidades lexicais adquirem significados específicos, e a sentença, que gramaticalmente consiste de sujeito e predicado, divide-se em tema e rema”, o tema sendo o sujeito e o rema o predicado.

Retomando a sentença “Maria comeu fruta durante o lanche” e suas diversas formas comunicativas apresentadas anteriormente (itens a, b, c), percebemos que a forma com que o falante a utiliza na sua comunicação reflete o maior ou menor grau de dinamismo comunicativo (DC), entendido como “a extensão com que determinado elemento linguístico contribui para o desenvolvimento da comunicação” (PEZATTI, 2011, p.178). A distribuição do grau de dinamismo comunicativo entre os elementos da sentença em “Comeu fruta durante o lanche Maria” ou “Durante o lanche, Maria comeu fruta” ou “Fruta, Maria comeu durante o lanche” revela a tensão entre a tendência para a distribuição básica, por um lado, e a estrutura semântica e contextual, por outro.

Nesse sentido, os usuários da língua necessitam construir um conjunto de abstrações e significados resultante do exercício de interação verbal desenvolvido ao longo de suas trocas comunicativas “e isso, mesmo que formalmente ensinado, só se aprende efetivamente nas vivências sócio-históricas, nas interlocuções, nas práticas comunicativas em que mergulhamos” (FERNANDES, 2003. p. 141). É o que acontece com os surdos nas redes sociais.

A preocupação com a estrutura da sentença e a ênfase no verbo como elemento de análise, neste trabalho, se fundamentam na percepção de que os constituintes presentes na sentença dialogam entre si, não somente inseridos formalmente, mas também primando pela significação e compreensão que o leitor terá. A ordem dos constituintes poderá ser apresentada na ordem direta ou na ordem inversa dos elementos da sentença. Ambas se caracterizam pela existência de significado e, dependendo dos elementos da sentença, encontramos um grau mais alto de dinamismo comunicativo entre seus constituintes:

o objeto veicula um grau mais alto de DC que o verbo; este, por sua vez, carrega um grau mais alto do que o sujeito, pois o agente, conhecido ou não, parece ser comunicativamente menos importante do que uma ação, um efeito ou resultado não conhecidos (PEZATTI, 2011 p.178).

Assim, analisar a sentença produzida por um surdo no português escrito como L2 significa analisá-la enquanto representação analítica de um conteúdo que articula o princípio

do dinamismo comunicativo e as “funções de *sujeito* e *predicado*, e, no predicado, o processo verbal e a época de sua ocorrência relativamente ao momento da enunciação [...]” (AZEREDO, 1999, p.30), tomando como ponto de partida o processo verbal que tem no verbo uma categoria gramatical de fundamental importância, pois ele é a base sobre a qual se apoiam os demais constituintes da oração. O verbo, segundo Camara Jr. (2013, p.78),

apresenta as noções gramaticais, e morfemas gramaticais correspondentes, de tempo e modo, referentes a si mesmos, e de pessoa referente ao seu sujeito, ou ser a que ele é associado como ponto de partida do processo que designa. Enquanto \S\ no nome *cantos* significa plural, o morfema homônimo \S\ em *cantas* indica a 2ª pessoa do singular.

Para noção gramatical de pessoa, consideramos as seis pessoas gramaticais, sabendo que a 5ª, ou a segunda pessoa do plural, é de rendimento mínimo, estando circunscrita a registros especiais da escrita (CAMARA JR. 2013). O conceito de pessoa gramatical está ligado à

comunicação das pessoas com o uso da língua. Podemos até imaginar uma conversa entre pessoas para entender bem isso. Assim, a 1ª pessoa se refere a “quem fala”, a 2ª se refere a “com quem se fala” e a 3ª a “de quem” ou sobre “o que se fala. A terceira pessoa também é utilizada toda vez que um nome (um substantivo) está servindo de base de concordância para o verbo, pois todos os nomes (substantivos) de nossa língua são marcados em 3ª pessoa” (FERRAREZI JR, 2014, p.34).

Nos verbos, as pessoas gramaticais se manifestam no singular e no plural e são marcadas por morfemas denominados desinências número-pessoais. As noções de tempo e modo são indicadas pelos morfemas modo-temporais. São esses morfemas que vão indicar a flexão do verbo. Essa flexão consiste num sufixo modo-temporal (SMT) associado com outro, seguinte, referente ao número e pessoa gramatical do sujeito, sufixo número-pessoal (SNP) (CAMARA JR, 1998), conforme indicados no Quadro 4.

Quadro 4: Demonstrativo de sufixos que indicam a flexão do verbo.

Modo-temporais (SMT)	Número-pessoais (SNP)
Pretérito Imperfeito do indicativo -va (1ª conjugação) -ia (2ª e 3ª conjugação)	-o (1ª pessoa do singular, presente do indicativo) -i (1ª pessoa do singular, pretérito perfeito e futuro do presente do indicativo)
Mais que perfeito do indicativo -ra (1ª, 2ª e 3ª conjugação) – átono	-s (2ª pessoa do singular) -ste (2ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo)
Futuro do presente do indicativo -ra/-re – tônico	-u (3ª pessoa do singular do pretérito perfeito do indicativo)
Futuro do pretérito do indicativo -ria	-mos (1ª pessoa do plural)
Presente do subjuntivo -e (1ª conjugação) -a (2ª e 3ª conjugação)	-is (2ª pessoa do plural) -stes (2ª pessoa do plural do pretérito perfeito do indicativo) -des (2ª pessoa do plural futuro do subjuntivo e infinitivo flexionado)

Imperfeito do subjuntivo -sse	-m (3ª pessoa do plural)
Futuro do subjuntivo -r	

Fonte: Adaptado de Ramos (2007) e Bechara (2009).

Convém ressaltar que atualmente os falantes da Língua Portuguesa não estão utilizando as flexões tradicionais para as três pessoas gramaticais do singular e plural. No português brasileiro padrão, utilizamos formas diferentes para representar a pessoa e o número gramatical, contudo em muitos falares localizados está acontecendo uma uniformização em quase todas as pessoas verbais, para a 3ª pessoa do singular. Isso significa que o verbo no português brasileiro está caminhando para uma simplificação da conjugação verbal, conforme podemos evidenciar nos exemplos a seguir, extraído de Ferrarezi Jr (2014, p.35 e 36):

Eu comi todo o doce (1ª pessoa do singular);
Tu estava reclamando disso ou Você estava reclamando disso (2ª pessoa do singular);
Ele não está nem ai com o caso (3ª pessoa do singular);
Nós brigamos por causa do doce ou A gente brigou por causa do doce ou Nós brigou por causa do doce (1ª pessoa do plural);
Vocês não se intrometeram (2ª pessoa do plural) e
Eles estão rindo até agora ou Eles está rindo até agora (3ª pessoa do plural).

Um elemento que pode ser considerado na flexão verbal, e que não está registrado no quadro acima, é o aspecto “a visão objetiva da relação entre o processo e o estado expressos pelo verbo e a ideia de duração ou desenvolvimento”. (CASTILHO, 1968, p14). O autor considera o aspecto uma categoria de natureza léxico-sintática, que interagem o sentido que a raiz do verbo contém e elementos sintáticos. Afirma que a ação verbal pode indicar uma duração, uma ação acabada, contrária à noção de duração, uma ação repetida, onde teremos respectivamente o aspecto imperfectivo; o aspecto perfectivo; o aspecto iterativo e o aspecto indeterminado.

Em estudos mais recentes o mesmo autor propõe uma tipologia do aspecto com duas faces: a qualitativa e a quantitativa. Para a face qualitativa encontramos o aspecto imperfectivo e o perfectivo. O aspecto imperfectivo apresenta uma predicação dinâmica de sujeito específico na maior parte dos casos. Essa predicação registra as seguintes propriedades: o inceptivo, que corresponde a uma fase inicial; o cursivo, que é a fase expressa em pleno curso e o terminativo, a fase final do estado de coisas. O aspecto perfectivo apresenta a predicação em sua completude sem qualquer menção as fases. Registra as seguintes propriedades: pontual, que confirma a pontualidade da ação verbal, e resultativo que associam uma ação a um estado: a ação é pressuposta e o estado presente decorre da ação.

Para a face quantitativa o autor registra o semelfactivo e o interativo na qual encontramos o imperfectivo /perfectivo (CASTILHO, 2010).

Menon (2008) afirma que o português não herdou das demais línguas românicas a classificação dos verbos segundo a concepção aspectual. Isso ocasionou a falta de morfemas modo-temporais específicos, fazendo com que aparecessem os “verbos ditos auxiliares, ou a presença de advérbios para expressar nuances aspectuais ou mesmo temporais” (MENON, 2008, p.45).

Na organização dos tempos e modos dos verbos, a noção de aspecto praticamente se perdeu, embora estejam presentes em algumas flexões verbais. Assim, são considerados como aspectos os valores semânticos pertinentes /atribuídos ao verbo ou ao contexto, o que possibilita a existência, segundo Vargas (2011), de três aspectos básicos dos verbos da Língua Portuguesa encontrados na literatura: o durativo, o pontual e o resultativo, sendo possível distinguir nas expressões verbais os graus do tempo (presente, passado e futuro) e as qualidades do tempo (ação durativa, incipiente e completa).

Bechara (2009), comentando sobre a visão de aspecto segundo Eugenio Coseriu, afirma que o tempo costuma andar ligado ao aspecto no português e nas línguas românicas, quer se trate de formas simples, quer de formas perifrásticas. Assim, para o tempo, é considerada a posição verbal no percurso, já para o aspecto é relevante a maneira de considerar a ação do verbo no tempo.

Rodriguez (2016) explica que no aspecto existe a oposição perfectividade/imperfectividade, como vemos a seguir:

[...] o *perfeito* indica primordialmente a ação terminada, a pontualidade, em oposição ao *imperfeito*, que representa a ação durativa, a ação exercida durante um espaço temporal, característico de imperfectividade, duração indicada pelo *aspecto*. [...] No perfectivo incluem-se as formas verbais que indicam momentaneidade, ou seja, que a ação verbal foi concluída, sem implicar duração da mesma. O imperfectivo é característico das formas verbais imperfeitas, particularmente do imperfeito de indicativo [...] (RODRIGUEZ, 2016, p.2).

Pelo exposto, podemos afirmar que no português brasileiro encontramos flexões verbais para pessoa, número, tempo, modo e aspecto. Em relação à flexão de pessoa e número, reafirmamos que ao longo do tempo sofre com o desuso associado ao enfraquecimento da morfologia verbal que é responsável pela perda das marcas de pessoa no verbo, já que há uso de flexões idênticas para várias pessoas gramaticais. Este fenômeno acontece largamente na fala e está se refletindo no português escrito (KATO, 1999).

Registramos que o português como L2, tem um papel institucional e social consolidado na comunidade em que o aprendiz está inserido, e é reconhecido como importante instrumento promotor de comunicação entre os membros da sociedade. A interlíngua, que faz parte desse processo de apropriação e que, apesar de possuir etapas ou fases, se constitui como um processo contínuo que depende da interação com a população que dela se vale como L1. Outro ponto é a escrita que, no caso do surdo, se apresenta como a ferramenta primordial para a aquisição da L2, o português escrito, para, assim, ele conseguir ser um participante ativo nos mais variados contextos comunicativos da L2, língua da sociedade em que está inserido.

4 A ESCRITA DOS SURDOS NAS REDES SOCIAIS

No decorrer de nossa busca à procura de caminhos para responder à inquietação sobre a escrita dos surdos nas redes sociais e desvelar o processo que os sujeitos percorrem para se chegar no português escrito como L2, encontramos a Fenomenologia, uma trajetória metodológica que nos possibilita estar inteiramente no ato de pesquisar, descrevendo o fenômeno investigado “[...] sem teorias sobre sua explicação causal e tão livre quanto possível de pressupostos e de preconceitos” (MARTINS, 1992, p. 46).

Não quer dizer que outras abordagens metodológicas de natureza qualitativa não dessem conta de desvelar o fenômeno investigado. Nossa escolha pela Fenomenologia decorre de nossa maneira de fazer ciência: o pesquisador é um atribuidor de significados, por isso estabelece com o objeto de investigação uma relação de intersubjetividade, ao procurar responder às questões norteadoras da pesquisa. Isto porque pesquisar em Fenomenologia significa, segundo Martins (1992, p.43), “ter uma interrogação e andar em torno dela em todos os sentidos, sempre buscando todas as suas dimensões e andar outra vez e outra ainda, buscando mais sentido, mais dimensões, e outra vez [...]”.

É essa trajetória metodológica que descrevemos no item a seguir.

4.1 A Trajetória Metodológica

A trajetória fenomenológica caracteriza-se como descritiva e intuitiva, procura desvelar o objeto de estudo por meio da descrição³⁸ dos sujeitos, suas experiências, o significado que elas representam para os sujeitos envolvidos, sem se preocupar em explicar o fenômeno, mas, sim, compreendê-lo.

O termo Fenomenologia vem de duas palavras gregas: *PHAINOMENON* e *LOGOS*. *Phainomenon* ou fenômeno significa aquilo que se mostra por si mesmo; *logos* significa discurso, “pois é como discurso que o *logos* se constitui a revelação de um sentido de ser e do existir humano. É o *logos* enquanto discurso que permite algo ser visto (*fainesthai*), a partir do seu próprio ser” (SANTOS, 1997, p. 28).

Critelli (1996) faz a seguinte recomendação a respeito do conceito de Fenomenologia:

A fenomenologia não pode ser compreendida por nós como uma “escola filosófica” entre outras, mas como um pensamento provocado pelo descompasso de uma

³⁸ “Descrição”, em Fenomenologia, vem de *des ex-crivere* e significa algo que é escrito para fora. Nesse sentido, “descrição”, neste trabalho, está sendo empregada como a expressão natural do registro do sujeito da pesquisa, a maneira como esse sujeito representa o mundo para si mesmo (MARTINS, 1992).

civilização, pelo seu esgotamento, pelo esvaziamento, pela nadificação do sentido em que ser nela se fazia possível e solicitante. É o sentido de se ser no mundo, como homens cuidando concreta e expressamente de habitar o mundo e interagindo com os outros homens, o que provoca o pensar fenomenológico [...] compreendendo de antemão que todo saber a seu respeito nunca é senão relativo e provisório (CRITELLI, 1996, p.23).

A Fenomenologia, como corrente filosófica fundada por Edmund Husserl³⁹, surgiu inicialmente como filosofia da consciência fundamentada na lógica e na matemática (HUSSERL, 2000). Como filosofia da consciência, essa trajetória se desenvolve sob a orientação de percebermos, por um lado, o objeto a ser estudado, e por outro, a metodologia a ser pretendida (PAISANA, 1992).

Husserl (2000, p. 22) caracteriza a fenomenologia como uma “doutrina universal das essências” que se integra à ciência da essência do conhecimento. O autor esclarece a própria noção de fenômeno (*Erscheinung*) que a seu ver ultrapassa as concepções de seu tempo, considerando que o fenômeno “não é todo o objeto de uma experiência possível, mas sim o aparecer do próprio objeto, [...] da própria vivência intencional em que o objeto aparece” (PAISANA, 1992, p.42).

Com isso, a Fenomenologia instaura a angústia da não precisão metodológica: “enquanto a metafísica fala de forma lógica do ser, a fenomenologia fala dos modos infundáveis de se ser” (CRITELLI, 1996, p.15). Sua preocupação não é dizer em que sentido há sentido, e sim nos fazer perceber que sempre existe mais sentido além de tudo aquilo que podemos dizer (REZENDE, 1990).

Por meio do olhar de Husserl, a Fenomenologia “designa um método e uma atitude intelectual: a atitude intelectual especificamente filosófica, o método especificamente filosófico” (HUSSERL, 2000, p.46). Essa trajetória metodológica, segundo Santos (2006), posteriormente foi apresentando faces específicas como método de apreensão da realidade com outros autores, como Martin Heidegger (*Hermenêutica Fenomenológica*), Paul Ricoeur (*Fenomenologia Hermenêutica*), Maurice Merleau-Ponty (*Fenomenologia da Percepção*), Gadamer (*Hermenêutica Filosófica*), os quais nos fazem constatar que, enquanto método filosófico, a Fenomenologia é possível de ser aplicada às Ciências Humanas, configurando-se como opção a ser utilizada pelos investigadores contemporâneos.

Podemos assim afirmar que a Fenomenologia possui movimentos simultâneos de apreensão do real que nos auxiliam a percorrê-la como trajetória metodológica desta pesquisa,

³⁹Husserl foi um filósofo alemão nascido em Prosznitz, em 1859. Sua filosofia inicialmente se desenvolveu como reação contrária ao psicologismo e ao naturalismo. (PAISANA, 1992.)

possibilitando-nos desvelar, revelar, testemunhar e veracizar (CRITELLI, 1996) como os surdos estão utilizando o português escrito como segunda língua nas redes sociais da web.

Para isso, foi necessário situar o fenômeno que desejamos conhecer, ‘colocando-o entre parênteses’, para que assim pudesse ser desvelado em sua essência, buscando “exclusivamente aquilo que se mostra, analisando o fenômeno na sua estrutura e nas suas conexões intrínsecas” (MARTINS, 1992, p.56) que, no caso do objeto desta pesquisa, escrita do português como L2, está recortado pela possibilidade de compreensão do pesquisador, a partir das percepções expressas pela escrita dos surdos nas redes sociais.

Como trajetória metodológica, a Fenomenologia registra três momentos que não se constituem etapas delimitadas: a descrição, a redução fenomenológica ou epoché e a compreensão/interpretação.

A *descrição fenomenológica* é o primeiro momento da trajetória da pesquisa, que consiste em enumerar os aspectos indispensáveis à revelação do fenômeno. Para que esse momento ocorra, é necessário que haja a *percepção*, a *consciência do corps propre*⁴⁰ e o *sujeito*. A *percepção* se manifesta como um elemento fundamental do processo reflexivo; a *consciência do corps propre* é a descoberta da subjetividade e da intersubjetividade, o que possibilita, segundo Ricoeur (1989), o rompimento da relação dicotômica sujeito-objeto; o *sujeito* é o elemento capaz de experienciar o corpo vivido através da consciência, com capacidade de dialogar com os outros e com o mundo⁴¹.

O segundo momento da trajetória é a *redução fenomenológica* ou *epoché*. Esse momento consiste na mudança de atitude, ou seja, determinar, selecionar quais as partes da descrição dos sujeitos que são essenciais para a pesquisa (MARTINS, 1992). Neste segundo momento, é importante que o pesquisador deixe de lado quaisquer conceitos pré-concebidos e juízos de valor a respeito do que deseja investigar.

A *redução fenomenológica* ou *epoché* pensada por Husserl (2000) coloca entre parênteses o fenômeno investigado, procurando isolar o objeto da consciência e reduzir a realidade exterior. O pesquisador se volta para a experiência vivida num investigar cuidadoso, sempre interrogando e procurando ver além das aparências, ver o que é essencial para o fenômeno (PAISANA, 1992), num movimento de afastamento/aproximação em relação ao fenômeno, utilizando a ‘variação imaginativa’, técnica de pesquisa que consiste em “refletir sobre as partes da experiência que nos parecem possuir significados cognitivos, afetivos e

⁴⁰ Expressão utilizada por Merleau-Ponty, para referir-se à experiência do sujeito percebido; significa *corpo vivido*.

⁴¹ O mundo, em Fenomenologia, é “o sentido que transcende a intersecção de minhas experiências com as do outro, pela engrenagem de uma sobre as outras” (MERLEAU-PONTY, 1990, p.49).

conativos e, sistematicamente, imaginar cada parte como estando presente ou ausente na experiência” (MARTINS, 1992, p.60).

Nesse movimento de afastamento/aproximação, o pesquisador procura selecionar as partes da descrição dos sujeitos que são consideradas essenciais para desvelamento do fenômeno, deslocando o olhar do mundo natural para o sentido do mundo (RICOEUR, 1989). Essas partes são denominadas *Unidades de Significado* e são entendidas como

discriminações espontaneamente percebidas nas descrições dos sujeitos quando o pesquisador assume uma atitude psicológica e a certeza de que o texto é um exemplo do fenômeno pesquisado. [...] As unidades de significado também não estão prontas no texto. Existem somente em relação à atitude, disposição e perspectiva do pesquisador (MARTINS; BICUDO, 1989, p.99).

Inicia-se, nesse momento, a *análise ideográfica*, que consiste na identificação das Unidades de Significado, por meio da *redução fenomenológica* ou *epoché*, e na convergência das descrições dos sujeitos da pesquisa para a construção das “noções primeiras ou categorias sem as quais seria impossível dar à ação o seu sentido de ação” (RICOEUR, 1989, p.11).

A *compreensão fenomenológica* é o terceiro momento da trajetória e se constitui em uma tentativa de especificar o significado “como uma forma de investigação da experiência” (MARTINS, 1992, p.60). Esse momento só se torna possível quando o pesquisador se apropria do conjunto das proposições significativas para ele, fruto da *redução fenomenológica*. Essas proposições ou Unidades de Significado são tomadas tal como foram escritas pelos sujeitos da pesquisa.

Quando o pesquisador passa a compreender o fenômeno, ele organiza uma síntese das unidades significativas, buscando, conforme Sousa (1997, p.39), “as convergências, as divergências e as idiossincrasias reveladas nas descrições para trazê-las à luz pela linguagem, pois só podemos desvelar o fenômeno passando por ela, ou seja, é no exercício da linguagem que aprendemos a compreender”. Esse movimento é possibilitado pela *análise nomotética*, a qual é resultante da interpretação de convergências e idiossincrasias dos aspectos que se mostraram na *análise ideográfica*.

4.2 A Pesquisa e os Procedimentos Metodológicos

No item anterior, descrevemos a trajetória metodológica que optamos para desvelamento do objeto de nossa pesquisa que é ‘a escrita do português como L2, realizada por surdos que têm a LIBRAS como L1’. Escolhemos como princípio alternativo de coleta de dados a construção de um *corpus*, que tem a sua validade e representa com segurança a

pesquisa dentro da esfera pública, sujeitando-a às exigências de cientificidade e de credibilidade, em que poderão ser utilizados os mesmos textos e arquivos em análises subsequentes dentro da trajetória fenomenológica (SOUSA, 1997).

A construção do *corpus* foi baseada na definição proposta por Barthes (1992, p.104): “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, conforme certa arbitrariedade (inevitável) em torno da qual ele vai trabalhar”. Uma vez definido o *corpus*, devemos nos deter a ele rigorosamente, “isto é, de um lado, nada acrescentar-lhe no decurso da pesquisa, mas também esgotar-lhe completamente a análise, sendo que qualquer fato incluído no corpus deve reencontrar-se no sistema” (BARTHES, 1992, p.104).

Para a construção do *corpus*, partimos de questões norteadoras que impulsionaram a pesquisa. Elegemos duas questões: Como o surdo que tem a LIBRAS como primeira língua está escrevendo em português como segunda língua? De que modo o surdo emprega o verbo no português escrito das redes sociais?

Para responder a essas questões, optamos por utilizar o WhatsApp como locus da pesquisa, por ser um aplicativo gratuito de fácil uso, tanto por surdo como por ouvintes. Esse aplicativo gera informações atemporais, de forma simultânea e imediata, favorecendo a escrita digital por seus usuários. Concomitantemente a esse processo, submetemos nosso projeto ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Maranhão (ANEXO D), para que pudéssemos utilizar a produção escrita dos sujeitos da pesquisa, capturada do WhatsApp.

Já como usuária dessa rede social e participante de vários grupos, nesse ambiente digital, incluindo pessoas surdas ou não, partimos então para a criação de um grupo formado por surdos usuários de LIBRAS como primeira língua. Os critérios de formação do grupo foram definidos da seguinte forma: aplicamos um questionário aos surdos de outros grupos de WhatsApp de que participamos como membro da comunidade surda. Esse questionário serviu de instrumento para procedermos à seleção dos sujeitos que comporiam o grupo na rede social WhatsApp, para a construção do *corpus* da pesquisa. O questionário foi disponibilizado no próprio ambiente da rede e continha as seguintes questões:

1. Você que é surdo tem interesse em participar de uma pesquisa sobre a escrita em Língua Portuguesa no WhatsApp?
2. Para que possa contribuir com a pesquisa, você deve ser usuário de Língua Brasileira de Sinais como primeira língua. Você se insere nesse critério?
3. Você já concluiu o Ensino Médio?

A fim de manter a fidedignidade dos registros escritos mais próximos quanto possível da construção espontânea do português como L2, procuramos deixar que os sujeitos se sentissem livres para participar ou não da pesquisa.

A primeira e a segunda questão se justificam porque foram elas que possibilitaram a seleção dos sujeitos da pesquisa para a construção do grupo com o qual interagimos para a coleta dos dados. Os sujeitos deveriam ser obrigatoriamente surdos, não se valer da linguagem oral para suas interações e aceitar espontaneamente participar da pesquisa, sabendo que os seus registros escritos comporiam o *corpus* da pesquisa a ser analisado. Os sujeitos que aceitaram participar do grupo assinaram o Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A). Ressaltamos aqui que não foram levados em conta o grau e o tipo de perda auditiva do surdo; o critério foi o uso da LIBRAS como L1. Os sujeitos que responderam SIM, ou deram respostas positivas às duas primeiras questões, participaram de uma conversa mais particular com a pesquisadora, no sentido de termos a certeza de que eles eram usuários da LIBRAS como L1.

A terceira e última questão teve o objetivo de selecionar os surdos que tivessem concluído o ensino médio e, por conseguinte, atingido o patamar de conhecimento em Língua Portuguesa, exigido pelo Ministério da Educação-MEC, considerando que os Parâmetros Curriculares Nacionais “Linguagens, Códigos e suas Tecnologias” trazem orientações curriculares para o Ensino Médio, em relação ao ensino de Língua Portuguesa. Segundo este documento,

o ensino médio deve atuar de forma que garanta ao estudante a preparação básica para o prosseguimento dos estudos, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício cotidiano da cidadania, em sintonia com as necessidades político-sociais de seu tempo (BRASIL, 2007, p.18).

Outro documento que consideramos importante para o terceiro critério de formação do grupo foi o Guia do Participante do Exame Nacional de Ensino Médio – ENEM, para a redação. Nele contém a seguinte orientação:

Os candidatos, para conseguir a certificação do ensino médio através do ENEM, devem ser maiores de 18 anos; obter nota mínima igual ou superior a 450,0 pontos em cada uma das áreas de conhecimento analisadas no ENEM; e por fim, a nota da redação deve ser mínima igual ou superior a 500,0 pontos (BRASIL, 2013).

Convém ressaltar que, a partir de 2017, o Enem não pode ser usado para o candidato conseguir a certificação do ensino médio, aqueles que se interessarem em obter o referido certificado “deverão fazer o exame nacional para certificação de competências para jovens e adultos- ENCCEJA, cuja primeira edição acontecerá no segundo semestre de 2017 (BRASIL, 2017, p.01).

Para os alunos com alguma necessidade especial, o ENEM recomenda que, no ato da inscrição, o candidato manifeste o tipo de ajuda de que ele necessita, ofertando a ele a possibilidade de 1 (uma) hora a mais para a realização da redação. Especificamente para os alunos surdos, o exame oferece apoio de um intérprete/tradutor de LIBRAS para esclarecer dúvida na leitura de palavras, expressões e orações escritas em Língua Portuguesa. Também será oferecido um recurso a mais na edição de 2017(em caráter experimental), que é a opção da prova em LIBRAS na versão em vídeo, em salas com no máximo 20 (vinte) candidatos surdos. A correção da prova de redação é feita por meio de mecanismos de avaliação coerentes com o aprendizado da Língua Portuguesa como L2, atendendo ao disposto no Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005. A referida Lei, no Artigo 14º, Inciso VI, afirma ser necessário “adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade linguística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa” (BRASIL, 2005b, p.5). Portanto, para o surdo, o português deve ser visto como segunda língua, no sentido de complementar o currículo do ensino de Libras.

Definidos os critérios de seleção dos sujeitos da pesquisa, formamos o grupo que foi composto de 20 (vinte) sujeitos todos maiores de 18 (dezoito) anos, os quais foram informados de que as conversas no grupo seriam diárias, deveriam ser espontâneas e qualquer componente do grupo poderia iniciar um bate-papo, desde que abordasse temas do cotidiano. Os registros que cada um fazia no WhatsApp deveriam ser escritos em português, pois eles comporiam os dados da pesquisa. Mesmo que usassem imagens e signos de afetividade que encontramos no WhatsApp, eles não seriam considerados para a pesquisa, por isso não seriam analisados.

Ao longo do ano de 2015, foram capturadas as realizações linguísticas (BAGNO, 2000) dos 20 (vinte) sujeitos da pesquisa. Essas realizações linguísticas são entendidas como manifestações escritas por sujeitos reais e concretos interagindo no WhatsApp. Os diálogos que a princípio eram tímidos e monossilábicos, aos poucos, foram se transformando em longos bate-papos, com textos recheados de opiniões, o que contribuiu para caracterizar o grupo. São essas realizações que compuseram o *corpus* da pesquisa.

À medida que as conversas fluíam, eram feitos *Print screens* dos trechos e enviados para uma pasta de arquivos no computador, para posterior seleção e análise de dados. As situações comentadas no WhatsApp, durante o período determinado para coleta de dados, foram divididas em eixos temáticos que surgiam espontaneamente, decorrentes de um fato

acontecido, seja na cidade, seja na vida particular de algum sujeito da pesquisa, como namoro, assalto, incêndio, ida ao cinema, saúde e doença, dentre outros.

Após a organização das realizações linguísticas dos sujeitos por eixos temáticos, iniciamos a seleção do *corpus* a ser analisado, baseada nos seguintes critérios: conter o maior número de registros escritos; usar o verbo nas sentenças e com pouca utilização de *emotions* ou outra forma que não a escrita do português para a comunicação. Os dados selecionados foram os do eixo temático 'Cinema'. Feita a seleção do eixo temático, identificamos as realizações linguísticas dos sujeitos com 'S' acompanhado de um numeral cardinal

Este percurso metodológico está descrito no item a seguir.

4.3 Tratamento dos Dados

No tratamento dos dados de uma pesquisa, o investigador deve estar bastante atento durante sua realização, no sentido de possibilitar que fatos e conceitos entrem em movimento recíproco, para que possam ser elucidados mutuamente (SANTOS FILHO; GAMBOA, 1995). Após selecionarmos o eixo temático 'Cinema', pelos motivos explicados anteriormente, observamos que esse tema foi alvo de interação entre os sujeitos da pesquisa em quatro momentos. Esses momentos deram origem a 42 (quarenta e dois) *Print screens* contendo as realizações linguísticas dos sujeitos, quando de sua interação no WhatsApp. Desses 42 (quarenta e dois) *Print screens*, foram selecionados os 6 (seis) primeiros de cada momento de interação sobre a temática Cinema, para compor os dados de análise da pesquisa, num total de 24 (vinte e quatro) *Print screens*, considerando o encerramento das interações sobre a temática, em cada momento. Assim, temos 4 (quatro) momentos, identificados da seguinte forma: 1º momento, 2º momento, 3º momento e 4º momento.

É relevante mencionar duas questões: a primeira é que consideramos 1 (uma) realização linguística todas as vezes que o sujeito enviava sua opinião ou comentava sobre o assunto para completar seu raciocínio, independentemente do número de envios que utilizava, antes que um outro sujeito da pesquisa escrevesse sobre o assunto. A segunda questão é que, nos *Print screens* de cada momento, o nome dos sujeitos foi substituído por um S acompanhado de um numeral cardinal, como por exemplo: o Sujeito 1 (um) é representado por S1, o Sujeito 2 (dois), por S2 e assim sucessivamente. Essa identificação foi utilizada pela pesquisadora para tornar anônimo o sujeito, sem prejudicar a análise dos dados.

A seguir, apresentamos cada momento de interação dos sujeitos para só depois proceder à retirada das realizações linguísticas de cada sujeito, momento em que estaremos estabelecendo um contato direto com o fenômeno que estamos desvelando.

1º MOMENTO

The image displays a series of text messages from a WhatsApp chat, organized into a grid. The messages are as follows:

- S11**: Q dia filme 18:51
- Aqui** 18:51
- S1**: Ainda não combinar 18:51
- S2 e S6 ?** 18:51
- S2**: Dia 11 de junho mas vou dúvida dia 18:51
- S2**: É dinossauro 18:51
- S11**: Atha 18:51
- Obrigado** 18:52
- S2**: Não se preocupar 18:52
- Quando vou te avisar** 18:52
- S1**: Ah tá 18:52
- Obg** 18:52
- S11**: Tabom 18:52
- S1**: Ok 🙄 18:53
- S2**: Então 18:54
- S1**: 👍 18:54
- S1**: Obrigado 18:52
- S2**: Não se preocupar 18:52
- Quando vou te avisar** 18:52
- S2**: É normal 10:57
- Mas sou livre** 10:57
- S1**: É difícil pra mim... 10:59
- Mas to paciência** 10:59
- S2**: Ah vixi 10:59
- Você não pode ir?** 10:59
- S1**: Talvez 11:00
- Lembra q passado eu te expliquei?** 11:00
- S2**: Obrigado 18:52
- S2**: Não se preocupar 18:52
- Quando vou te avisar** 18:52
- S1**: Ah tá 18:52
- Obg** 18:52
- S11**: Tabom 18:52
- S1**: Ok 🙄 18:53
- S2**: Então 18:54
- S1**: 👍 18:54
- S2**: Sim eu lembro 11:02
- S1**: Então 11:03
- Mas vou ver dia se possível** 11:03
- Vc entende? S2 ?** 11:09
- S2**: Sim 11:09
- S1**: Então 11:09
- Depois vou te avisar em particular, ok?** 11:10
- S2**: Ta ok 11:10
- S1**: Bom dia 08:59
- Eu concordo com S2 q dia 4 e melhor** 08:59
- Melhor*** 09:00
- S2**: Bom dia a todos 10:49
- Mas eles escolham é melhor dia 6** 10:49
- Viu S1** 10:49
- 29 MENSAGENS NÃO LIDAS
- S1**: Q pena S2 10:56
- S2**: É normal 10:57
- Mas sou livre** 10:57
- S2**: Quem vai hj? 10:53
- S6**: eu 11:13
- S4**: Vcs hoje cinema 11:02
- 7 MENSAGENS NÃO LIDAS
- S4**: ???? 12:13
- Vcs vamo hoje cinema???** 12:14
- S5**: Boa tarde a todos
Desculpa eu não vou ir cimena... 12:14
- S6**: vou! 12:32
- S5 , não tem problema** 12:32

2ºMOMENTO

S8
Cinema barato meia \$ 4,50 22:40

S2
sim 22:40

S7
S2 possível. Suave 22:42

S2
Então vamos lá 22:43

S5
Ei, **S2** mas eu quero sabe q horas na cinema dia 20 22:44

S2
eu não sei quando vou te avisar 22:46

fica calma kk 22:46

S5
Ta bom.. kkk 22:46

S2
Isso **S4** vai pra shopping são Luís? 13:21

Tem certeza? 13:21

S8
S4 vizinho **S6** ; combinar juntos ir 13:22

S7
S2 que verdade 13:22

S3
Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe sair pra shopping são Luís. Depois noite meu namorado vai junto **S4** vão ônibus sair pra casa. **S8** 13:24

S8
Sim... 13:25

Combina **S4** junto vocês. 13:25

S7
Bom dia a gentes 10:40

Ao cinema dia 20 certeza? 10:40

S15
Bom dia 10:40

Eu vou talvez dia 20 cinema 10:41

S7
Dia 20 ou outra? 10:41

S15
Pode outro 10:43

S7
Não. Quero dia 20 10:43

Pq segunda-feira cinema barato 10:43

S15
Eu concordo com **S7** 10:44

S8
Sim... 13:25

Combina **S4** junto vocês. 13:25

S3
Então mesmo. 13:26

S5
Ah ta 13:26

S3
Não, tarde **S4** junto pai vão pra shopping são Luís. **S8** 13:26

S7
17hs aí cinema até acabou? 13:27

S5
19hs ou 19h30 13:28

S8
Entendo 13:28

S6
Bom dia ! ,zZ 11:12

S2
Sim 11:13

S7
Meu amigo moro Fortaleza vai ao cinema por causa te conhece um prezar pessoas. 11:13

S2
Pode sim 11:13

S7
S2 ótimo 11:13

S2
Então 11:14

S5
Vou la cinema dia 20 segunda-feira 🙌😊 11:25

S2
Agora vou shopp são Luís 14:13

S16
Vou sim...shop slz 14:14

S8
Bom cinema todos 14:14

S2
Vamos lá 14:14

S16
14:14

S16
S13 ?? 14:15

Isso é homem ou mulher???? 14:15

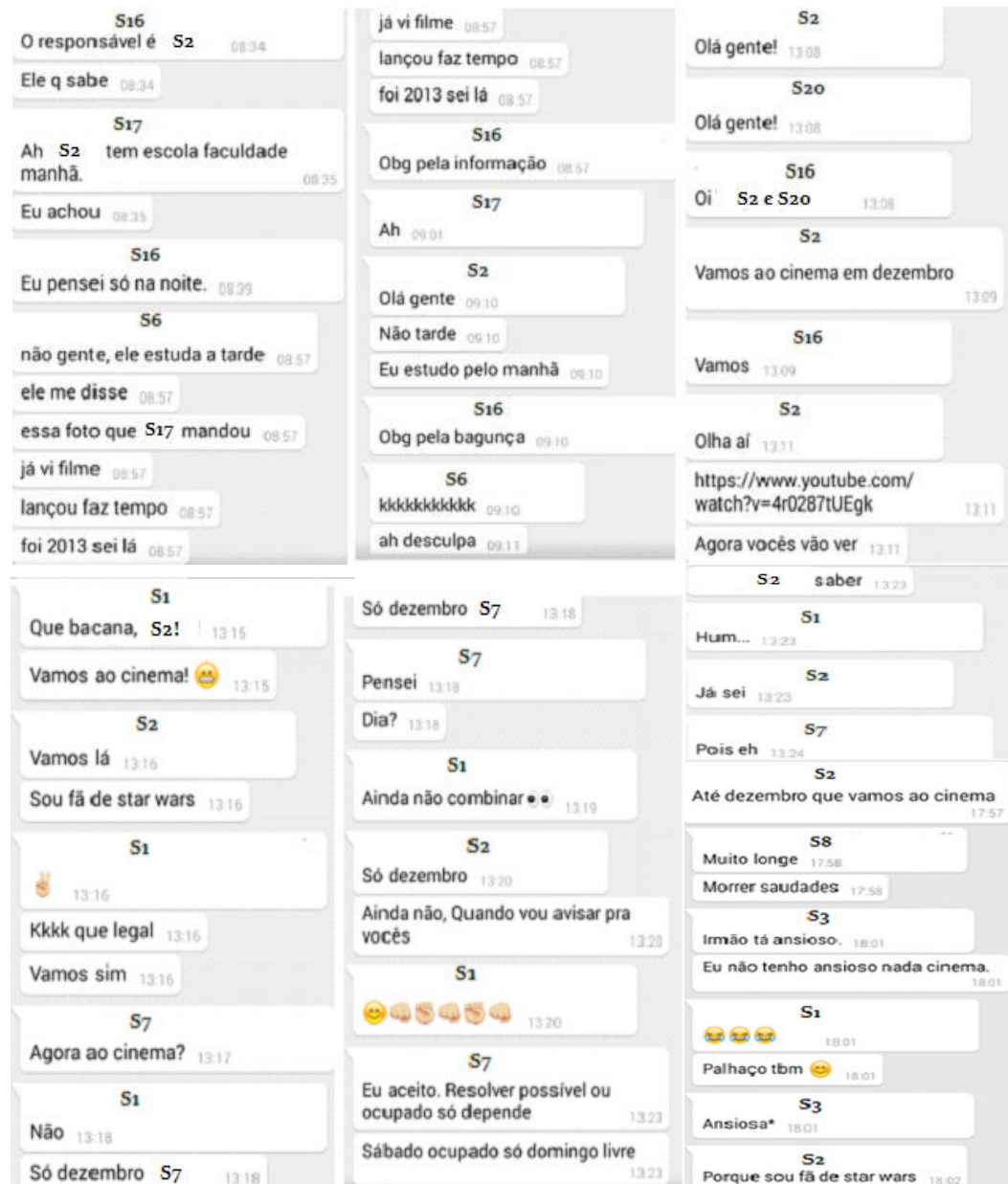
S2
É homem 14:15

S5
Kkkkkkkkkk 14:15

3º MOMENTO

<p>S5 Filme muito bom 12:48</p> <p>Dia quando? 12:48</p>	<p>S8 Shopping ilha só tem legendado mas muito tarde 14:15</p>	<p>to cego mesmo 14:22</p> <p>kkkkkkkkkk 14:22</p>
<p>S8 Janeiro S2 ? 12:49</p>	<p>Só tem shopping são luis 14:15</p>	<p>S6 Então, eu fiquei estranho quando mencionou que era ilha e dei olhado no site e não tem para tarde lá só noite 14:23</p>
<p>S5 Muito longe 12:52</p>	<p>Star Wars - O Despertar da Força Sala 3 LEG NORMAL 17:00 Sala 7 LEG NORMAL 19:50 Sala 8 LEG 3D 14:30 17:40 20:45 Sala 10LEG 3D 13:15 16:15 19:15 22:15 14:16</p>	<p>E fiz pesquisa haha 14:23</p>
<p>S18 Super homem vs Goku 12:57</p>	<p>S2 Não 14:21</p>	<p>S5 Quero 19h50 14:24</p> <p>Ou 19h15 14:24</p>
<p>S10 Eita, ficou massa 12:59</p> <p>Eu queria ir ao cinema la... 13:00</p> <p>Kkk 13:00</p>	<p>só sabado mesmo 14:21</p> <p>só shopping são luis tem tarde 14:21</p> <p>sim mesmo 14:21</p> <p>kkkkkkkkkkkkkk 14:21</p> <p>to cego mesmo 14:22</p>	<p>S6 Eu já assisti na segunda-feira 14:24</p> <p>Mas vou assistir outro filme 14:24</p>
<p>S2 Não, só março 13:25</p>		<p>S2 Quero só 16:15hs 14:26</p> <p>kkkkkkkk 14:26</p>
<p>S2 Quero só 16:15hs 14:26</p> <p>kkkkkkkk 14:26</p>	<p>S19 16:15h - tarde shopping da Ilha - sábado 🍷 15:27</p>	<p>S2 Ola gente! 17:47</p>
<p>S5 Eu ocupado tarde mas ir possível ou não possível! 14:28</p> <p>Pq estudo de Deus 14:28</p>	<p>S2 ilha não 15:28</p>	<p>proximo o sabado: dia 19 vamos pra shopp da ilha 17:47</p>
<p>S18 Qual é shopping no sábado ? 15:21</p> <p>É da ilha ? 15:21</p>	<p>S18 Confusão que vocês escolhem slz e da ilha. 15:28</p>	<p>S8 Vou duvida S2 🤔 17:47</p>
<p>S6 Não, é SLZ 15:21</p>	<p>S2 É são Luis 15:28</p> <p>São Luis é com certeza 15:28</p>	<p>S2 Começa ao cinema das 16:30hs 17:48</p>
<p>S2 Quem aceita 16:15hs ou 19:15hs? 15:25</p>	<p>S18 Ok 15:28</p>	<p>S10 Rsrrsrsrs 17:51</p>
<p>S18 Ok 15:26</p>	<p>S19 Ah tá que bom! ok ... 🤔🔥🔥🔥🔥🔥🔥🔥🔥🔥 15:28</p>	<p>S6 Eu: confirmado!!! 20:03</p> <p>Vou mesmo 20:04</p>

4º MOMENTO



4.3.1 Análise Ideográfica

Feita a seleção dos *Print screens* que compuseram cada momento de interação dos sujeitos da pesquisa, procuramos capturar os sentidos dessa interação, por meio da Análise Ideográfica.

Dos 20 (vinte) sujeitos da pesquisa, 16 (dezesseis) comentaram sobre o tema selecionado – Cinema⁴². Desses 16 (dezesseis), apenas um não teve seus registros analisados, mesmo tendo participado da conversa, pois não empregou o verbo em suas interações, fator

⁴² Os sujeitos 9, 12, 13 e 14 não aparecem no quadro de análise ideográfica, por não comentarem sobre o tema cinema.

essencial para nossa pesquisa. Sendo assim, foram analisadas 15 (quinze) descrições dos sujeitos, as quais compuseram nossa primeira análise – a Análise Ideográfica. Construímos um quadro de análise individual assim caracterizado: na primeira coluna, encontram-se as realizações linguísticas, na maneira original em que o sujeito as escreveu. Essas realizações linguísticas são denominadas de Descrição dos sujeitos e estão identificadas com numeral romano, em ordem crescente. Na segunda coluna, são destacadas as Unidades de Significado retiradas das Descrições de cada sujeito e consideradas significativas para o pesquisador somente aquelas em que o sujeito da pesquisa empregou o verbo em suas realizações linguísticas. Essas Unidades de Significado estão numeradas em algarismos arábicos na sequência em que aparecem na Descrição, reiniciando a numeração em cada sujeito. Na terceira coluna, encontra-se a reescritura⁴³ das Unidades de Significado extraídas de cada Descrição pelo pesquisador, reorganizadas com base na estrutura da Língua Portuguesa como L1.

Quadro 5 – Análise Ideográfica do Sujeito 1

DESCRIÇÃO I	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-I	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S1
Ainda não combinar S2 e S6? Ah tá Obg Ok Bom dia. Eu concordo com S2 que dia 4 é melhor Melhor* Q pena S2 É difícil pra mim....mas to paciência Talvez. Lembra que passado eu te expliquei? Então. Mas vou ver dia se possível. Vc entende? S2? Então . Depois vou te avisar em particular, ok? Que bacana, S2! Vamos ao cinema! Kkkk que legal Vamos sim. Não Só dezembro S7 Ainda não combinar Hum... Palhaço tbm	1. Ainda não combinar S2 e S6? 2. Eu concordo com S2 que dia 4 é melhor 3. É difícil pra mim....mas to paciência 4. Lembra que passado eu te expliquei? 5. Mas vou ver dia se possível. Vc entende? S2? 6. Depois vou te avisar em particular 7. Vamos ao cinema! 8. Vamos sim. 9. Ainda não combinar	Ainda não combinou com S2 e S6? Eu concordo com S2 que o dia 4 é melhor. É difícil para mim, mas estou sem paciência. Lembra que no passado eu te expliquei? Mas eu verei que dia é possível. Você entendeu? Depois eu te avisarei em particular Vamos ao cinema! Vamos, sim. Nós ainda não combinamos.

Síntese da Descrição I

Na Descrição I, o sujeito emprega o verbo:

- no infinitivo
- com marcas de oralidade
- principal acompanhado de verbo auxiliar
- flexionado adequadamente

⁴³ A reescritura da Unidades de Significado foi feita pelo pesquisador com base no Português Brasileiro Formal ou Refletido (CASTILHO, 2010).

Quadro 6 – Análise Ideográfica do Sujeito 2

DESCRIÇÃO II	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-II	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S2
<p>Dia 11 de junho mas vou dúvida dia. É dinossauro Não se preocupar. Quando vou te avisar Então Bom dia a todos. Mas eles escolham é melhor dia 6 viu S1. É normal. Mas sou livre Ah vixi. Você não pode ir? Sim eu lembro. Sim Ta ok Quem vai hoje? Sim Então vamos lá Eu não sei quando vou te avisar, fica calma kkk. Sim Pode sim Então Isso S4 vai pra shopping são Luís? Tem certeza? Agora vou shopp são Luis. Vamos lá S13 S16 É homem Não só março Não só sábado mesmo. Só shopping são luis tem tarde. Sim mesmo kkkto cego mesmo. Quero só 16:15hs kkkk Quem aceita 16:15hs ou 19:15hs? Ilha não É são luis. São luis é com certeza Ola Gente! próximo o sábado: dia 19 vamos pra shopp da ilha Começa ao cinema das 16:30hs Olá gente Não tarde Eu estudo pela amanhã. Olá gente! Vamos ao cinema em dezembro Olha ai https://www.youtube.com/watch?v=4r0287tUEgk. Agora vocês vão ver Vamos lá. Sou fã de star wars Só dezembro Ainda não, Quando vou avisar pra vocês. Já sei Até dezembro que vamos ao cinema Porque sou fã de star wars</p>	<p>1. Dia 11 de junho mas vou dúvida dia. É dinossauro 2. Não se preocupar. Quando vou te avisar 3. Mas eles escolham é melhor dia 6 viu S1. 4. É normal. Mas sou livre 5. Você não pode ir? 6. Sim eu lembro. 7. Ta ok 8. Quem vai hoje? 9. Então vamos lá 10. Eu não sei quando vou te avisar, fica calma. 11. Pode sim 12. Isso S4 vai pra shopping são Luís? Tem certeza? 13. Agora vou shopp são Luis. 14. Vamos lá S13 S16 15. É homem 16. Só shopping são luis tem tarde. to cego mesmo. 17. Quero só 16:15hs 18. Quem aceita 16:15hs ou 19:15hs 19. É são luis. São luis é com certeza 20. Próximo o sábado: dia 19 vamos pra shopp da ilha 21. Começa ao cinema das 16:30hs 22. Eu estudo pela amanhã. 23. Vamos ao cinema em dezembro 24. Olha ai Agora vocês vão ver 25. Vamos lá. Sou fã de star wars 26. Quando vou avisar pra vocês. 27. Já sei 28. Até dezembro que vamos ao cinema 29. Porque sou fã de star wars</p>	<p>Dia 11 de junho eu vou mas estou com dúvida do dia. O filme é do Dinossauro Não se preocupe. Quando eu for te avisarei Mas eles escolhem, é melhor dia 6, viu S1. É normal. Mas, eu sou livre Você não poderia ir? Sim eu me lembro. Está bem. Quem vai hoje? Então vamos lá Eu não sei, quando eu for te avisarei, fica calma. Pode sim Isso, S4 vai para o shopping São Luís? Você tem certeza? Eu vou agora para o shopping São Luís. Vamos lá S13 e S16 É um homem Só no shopping São Luís tem a tarde. Estou cego mesmo. Quero só às 16h15m Quem aceita às 16h e 15m ou às 19h e15m É no Shopping São Luís. É no Shopping São Luís, com certeza No próximo sábado: dia 19 vamos para o Shopping da Ilha O filme começa às 16h e 30m Eu estudo pela amanhã. Vamos ao cinema no mês de dezembro Olhem aí. Agora vocês podem ver. Vamos ao cinema. Eu sou fã de Star Wars. Quando for, avisarei para vocês. Já sei. Até o mês de dezembro, vamos ao cinema, porque eu sou fã de Star Wars.</p>

Síntese da Descrição II

Na Descrição II, o sujeito emprega o verbo:

- no infinitivo

- com marca de oralidade
- principal acompanhado de verbo auxiliar
- inadequadamente
- flexionado adequadamente

Quadro 7 – Análise Ideográfica do Sujeito 3

DESCRIÇÃO III	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-III	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S3
<p>Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe sair pra shopping são luís. Depois noite meu namorado vai junto S4 vão ônibus sair pra casa.</p> <p>Então mesmo</p> <p>Não. tarde S4 junto pai vão pra shopping são Luis.S8</p> <p>Irmão tá ansioso</p> <p>Eu não tenho ansioso nada cinema.</p> <p>Ansiosa*</p>	<p>1. Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe sair pra shopping são luís. [...] meu namorado vai junto S4 vão ônibus sair pra casa.</p> <p>2. Não. tarde S4 junto pai vão pra shopping são Luis S8</p> <p>3. Irmão tá ansioso</p> <p>4. Eu não tenho ansioso nada cinema</p>	<p>Mas meu namorado está indo a minha casa, à tarde. Sairemos no carro de minha mãe, para o Shopping São Luís. À noite, meu namorado vai com o S4, vão sair de ônibus para casa.</p> <p>Mais tarde, S4 e seu pai vão ao Shopping São Luís.</p> <p>Meu irmão, você está ansioso.</p> <p>Eu não estou ansioso para ir ao cinema.</p>

Síntese da Descrição III;

Na Descrição III, o sujeito emprega o verbo:

- no infinitivo
- com marca de oralidade
- principal acompanhado de verbo auxiliar
- flexionado adequadamente
- inadequadamente

Quadro 8 – Análise Ideográfica do Sujeito 4

DESCRIÇÃO IV	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-IV	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S5
<p>Vcs hoje cinema</p> <p>???? Vcs vamo hoje cinema??</p>	<p>1. Vcs vamo hoje cinema??</p>	<p>Vamos hoje ao cinema?</p>

Síntese da Descrição IV

Na Descrição IV, o sujeito emprega o verbo:

- com marca de oralidade

Quadro 9 – Análise Ideográfica do Sujeito 5

DESCRIÇÃO V	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-V	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S5
<p>Boa tarde a todos Desculpa eu não vou ir cinema</p> <p>Ei, S2 mas eu quero sabe que horas na cinema dia 20.</p> <p>Ta bom kkkk</p> <p>Vou lá cinema dia 20 segunda – feira</p> <p>Ah tá</p> <p>19hs ou 19h30</p> <p>Kkkkkk</p> <p>Filme muito bom Dia quando?</p>	<p>1. Desculpa eu não vou ir cinema</p> <p>2. Ei, S2 mas eu quero sabe que horas na cinema dia 20.</p> <p>3. Ta bom</p> <p>4. Vou lá cinema dia 20 segunda – feira</p> <p>5. Ah tá</p> <p>6. Quero 19h50 ou 19h15</p> <p>7. Eu ocupado tarde mas ir possível ou não possível.</p>	<p>Desculpa, eu não irei ao cinema.</p> <p>Ei, S2, eu quero saber a que horas chegaremos ao cinema, no dia 20.</p> <p>Está bem!</p> <p>Vou ao cinema dia 20, segunda-feira.</p> <p>Ah! Está bem!</p> <p>Irei às 19h50min ou 19h15min.</p> <p>Estou ocupado à tarde, mas irei, se possível.</p>

Muito longe Quero 19h50 ou 19h15 Eu ocupado tarde mas ir possível ou não possível. Pq estudo de Deus		
--	--	--

Síntese da Descrição V

Na Descrição V, o sujeito emprega o verbo:

- no infinitivo
- principal acompanhado de verbo auxiliar
- com marca de oralidade
- flexionado adequadamente

Quadro 10 – Análise Ideográfica do Sujeito 6

DESCRIÇÃO VI	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-VI	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S6
Eu Vou! S5, não tem problema Bom dia! Então, eu fiquei estranho quando mencionou que era ilha e dei olhado no site e não tem para tarde lá só noite. E fiz pesquisa haha Eu já assisti na segunda feira Mas vou assistir outro filme Não, é SLZ Eu: confirmado!!! Vou mesmo Não gente, ele estuda a tarde ele me disse essa foto que S17 mandou já vi filme lançou faz tempo foi 2013 sei lá Kkkk ah desculpa	1. Vou! S5, não tem problema 2. Então, eu fiquei estranho quando mencionou que era ilha e dei olhado no site e não tem para tarde lá só noite. E fiz pesquisa 3. Eu já assisti na segunda feira Mas vou assistir outro filme 4. Não, é SLZ 5. Vou mesmo 6. Não gente, ele estuda a tarde ele me disse essa foto que S17 mandou já vi filme lançou faz tempo foi 2013 sei lá	Eu vou! S5, não tem problema. Então, eu achei estranho, quando mencionou que seria no Shopping da Ilha e dei uma olhada no site. Eu fiz uma pesquisa, e não tem à tarde lá, só à noite. Eu já assisti na segunda-feira. Mas eu vou assistir a outro filme. Não, é Shopping São Luís. Eu vou mesmo. Não gente, ele estuda à tarde. Ele me disse: Essa foto que a S17 mandou eu já vi. O filme foi lançado faz tempo, foi em 2013, não sei ao certo.

Síntese da Descrição VI

Na Descrição VI, o sujeito emprega o verbo:

- principal acompanhado de verbo auxiliar
- com marca de oralidade
- flexionado adequadamente

Quadro 11 – Análise Ideográfica do Sujeito 7

DESCRIÇÃO VII	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-VII	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S7
S2 possível. Suave. Bom dia gentes Ao cinema dia 20 certeza? Dia 20 ou outra? Não. Quero dia 20. Pq segunda-feira cinema barato. Meu amigo moro Fortaleza vai ao cinema por causa te conhece um prezar pessoas. S2 ótimo S2 que verdade	1. Quero dia 20. Pq segunda-feira cinema barato. 2. Meu amigo moro Fortaleza vai ao cinema por causa te conhece um prezar pessoas. 3. 17hs ai cinema até acabou? 4. Pensei. Dia? 5. Eu aceito. Resolver possível ou ocupado só depende Sábado ocupado só domingo livre.	Eu quero dia 20, porque segunda-feira o cinema é mais barato. Meu amigo que mora em Fortaleza vai ao cinema para conhecer as pessoas. Para ele, isso é prazeroso. Até às 17h o filme acabou? Eu pensei: qual seria o dia? Eu aceito. Preciso resolver se é possível ou se estou ocupado,

17hs ai cinema até acabou? Agora ao cinema? Pensei. Dia? Eu aceito. Resolver possível ou ocupado só depende Sábado ocupado só domingo livre. Pois eh		isso depende: sábado estou ocupado, só domingo estou livre.
--	--	---

Síntese da Descrição VII

Na Descrição VII, o sujeito emprega o verbo:

- com marcas de oralidade
- inadequadamente
- flexionado adequadamente
- no infinitivo

Quadro 12 – Análise Ideográfica do Sujeito 8

DESCRIÇÃO VIII	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-VIII	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S8
Cinema barato meia \$4,50 S4 vizinho S6, combinar juntos ir. Sim...Combina S4 junto vocês. Entendo. Bom cinema todos Janeiro S2 Shopping ilha só tem legendado mais muito tarde. Só tem shopping são luis (star wars...) Vou duvida S2 Muito longe Morrer saudades	1. S4 vizinho S6, combinar juntos ir. 2. Combina S4 junto vocês. 3. Entendo. 4. Shopping ilha só tem legendado mais muito tarde. Só tem shopping são luis 5. Vou duvida S2 6. Morrer saudades	S4 é vizinho de S6, combinarão para irem juntos. Combina com S4 para irmos com vocês. Entendo. No Shopping da Ilha, só tem filme legendado, mas muito tarde. Só tem no Shopping São Luís Estou com dúvida se eu vou S2. Eu morrerei de saudades

Síntese da Descrição VIII

- Na Descrição VIII, o sujeito emprega o verbo:

- no infinitivo
- flexionado adequadamente

Quadro 13 – Análise Ideográfica do Sujeito 10

DESCRIÇÃO IX	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-IX	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S10
Eita ficou massa Eu queria ir ao cinema lá...kkk Rsrsrcrs	1. Eita ficou massa 2. Eu queria ir ao cinema lá	Ficou muito bom. Eu queria ir ao cinema lá.

Síntese da descrição IX

Na Descrição IX, o sujeito emprega o verbo:

- principal acompanhado de verbo auxiliar
- flexionado adequadamente

Quadro 14 – Análise Ideográfica do Sujeito 11

DESCRIÇÃO X	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-X	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S11
Q dia filme aqui Atha obrigado Tabom	1. Tabom	Está bom!

Síntese da Descrição X

Na Descrição X, o sujeito emprega o verbo:
- com marcas de oralidade

Quadro 15 – Análise Ideográfica do Sujeito 15

DESCRIÇÃO XI	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-XI	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S15
Bom dia Eu vou talvez dia 20 cinema Pode outro Eu concordo com S7	1. Eu vou talvez dia 20 cinema. 2. Pode outro 3. Eu concordo com S7	Eu vou, talvez no dia 20, ao cinema. Você pode ir outro dia. Eu concordo com o S7.

Síntese da Descrição XI

Na Descrição XI, o sujeito emprega o verbo:
- flexionado adequadamente

Quadro 16 – Análise Ideográfica do Sujeito 16

DESCRIÇÃO XII	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-XII	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S16
Vou sim...shop slz S13? Isso é homem ou mulher O responsável é S2. Ele q sabe Eu pensei só na noite Obg pela informação Obg pela bagunça Oi S2 e S10 Vamos	1. Vou sim...shop slz 2. Isso é homem ou mulher 3. O responsável é S2. Ele q sabe 4. Eu pensei só na noite 5. Vamos	Vou, sim, ao Shopping São Luís. Isso é homem ou é mulher? O responsável é o S2. É ele quem sabe. Eu pensei em ir à noite. Vamos!

Síntese da descrição XII

Na Descrição XII, o sujeito emprega o verbo:
- flexionado adequadamente

Quadro 17 – Análise Ideográfica do Sujeito 17

DESCRIÇÃO XIII	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-XIII	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S17
Ah S2 tem escola faculdade manhã. Eu achou Ah	1. S2 tem escola faculdade manhã. Eu achou	Eu acho que S2 cursa Faculdade pela manhã.

Síntese da Descrição XIII

Na Descrição XIII, o sujeito emprega o verbo:
- flexionado adequadamente e
- inadequadamente

Quadro 18 – Análise Ideográfica do Sujeito 18

DESCRIÇÃO XIV	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-XIV	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S18
Super homem vs Goku Qual é o shopping no sábado? É da ilha? Ok Confusão que vocês escolhem slz e da ilha Ok	1. Qual é o shopping no sábado? É da ilha? 2. Confusão que vocês escolhem slz e da ilha	Qual é o Shopping que vamos ao sábado? É o Shopping da Ilha? Que confusão! Vocês escolhem o Shopping São Luís e o Shopping da Ilha, ao mesmo tempo.

Síntese da Descrição XIV

Na Descrição XIV, o sujeito emprega o verbo:

- flexionado adequadamente

Quadro 19 – Análise Ideográfica do Sujeito 19

DESCRIÇÃO XV	UNIDADES DE SIGNIFICADO D-XV	REESCRITURA EM PORTUGUÊS COMO L1 – S19
16:15h- tarde shopping da ilha – sábado Ah tá que bom! Ok...	1. Ah tá que bom!	Está bem!

Síntese da Descrição XV

Na Descrição XV, o sujeito emprega o verbo:

- com marca de oralidade

4.3.2 Análise Nomotética

Iniciamos um outro momento da trajetória metodológica: a Análise Nomotética. Essa análise foi realizada em dois outros momentos: o de identificação das Categorias Abertas e o de Interpretação dos Resultados.

4.3.2.1 Identificação das Categorias Abertas

Nesse momento de análise, procuramos estabelecer um movimento sincrônico, partindo das Unidades de Significado identificadas nas Descrições dos sujeitos, num total de 82 (oitenta e duas) Unidades. Essas Unidades de Significado foram cruzadas entre si e convergiram para 5 (cinco) Categorias Abertas: *Verbo no Infinitivo*, *Verbo Principal acompanhado de Verbo Auxiliar*, *Verbo com Marca de Oralidade*, *Verbo com emprego Inadequado* e *Verbo com Flexão Adequada*.

Essas categorias, juntamente com as Unidades de Significado e as Descrições de que fazem parte, estão compondo o Quadro a seguir.

Quadro 20 – Convergência e Identificação das Categorias Abertas

CATEGORIAS ABERTAS	UNIDADES DE SIGNIFICADO	DESCRIÇÕES
VERBO NO INFINITIVO	Ainda não combinar S2e S6? Ainda não combinar	D-I
	Não se preocupar . Quando vou te avisar	D-II
	Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe sair pra shopping são luís. [...] meu namorado vai junto S4 vão ônibus sair pra casa.	D-III
	Eu ocupado tarde mas ir possível ou não possível.	D-V
	Eu aceito. Resolver possível ou ocupado só depende Sábado ocupado só domingo livre.	D-VII
	S4 vizinho S6, combinar juntos ir . Morrer saudades	D-VIII
VERBO PRINCIPAL ACOMPANHADO DO VERBO AUXILIAR	Mas vou ver dia se possível. Vc entende? S2? Depois vou te avisar em particular?	D-I
	Não se preocupar. Quando vou te avisar Você não pode ir ? Eu não sei quando vou te avisar , fica calma Olha ai (coloca o endereço do site) Agora vocês vão ver Quando vou avisar pra vocês	D-II
	Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe sair pra shopping são luís. [...] meu namorado vai junto S4 vão ônibus sair pra casa.	D-III
	Desculpa eu não vou ir cinema	D-V
	Eu já assisti na segunda feira Mas vou assistir outro filme.	D-VI
	Eu queria ir ao cinema lá	D-IX
VERBO COM MARCA DE ORALIDADE	É difícil pra mim....mas to paciência	D-I
	Mas eles escolham é melhor dia 6 viu S1 Ta ok Só shopping são luis tem tarde. to cego mesmo.	D-II
	Irmão tá ansioso	D-III
	Vcs vamo hoje cinema?	D-IV
	Ei, S2 mas eu quero sabe que horas cinema dia 20 Ta bom Ah tá	D-V
	Não gente, ele estuda a tarde. Ele me disse. Essa foto que S17 mandou já vi filme lançou faz tempo foi 2013 sei lá	D-VI
	Meu amigo moro Fortaleza vai ao cinema por causa te conhece um prezar pessoas.	D-VII

	<p>Tabom</p> <p>Ah tá que bom!</p>	<p>D-X</p> <p>D-XV</p>
<p>VERBO COM EMPREGO INADEQUADO</p>	<p>Mas eles escolham é melhor dia 6 viu S1.</p> <p>Eu não tenho ansioso nada cinema</p> <p>Meu amigo moro Fortaleza vai ao cinema por causa te conhece um prezar pessoas.</p> <p>Ah S2 tem escola faculdade manhã. Eu achou</p>	<p>D-II</p> <p>D-III</p> <p>D-VII</p> <p>D-XIII</p>
<p>VERBO COM FLEXÃO ADEQUADA</p>	<p>Eu concordo com S2 que dia 4 é melhor É difícil pra mim....mas to paciência Lembra que passado eu te expliquei? Mas vou ver dia se possível. Vc entende? S2? Vamos ao cinema! Vamos sim</p> <p>Dia 11 de junho mas vou dúvida dia É dinossauro Mas eles escolham é melhor dia 6 viu S1 É normal. Mas sou livre Sim eu lembro Quem vai hoje? Então vamos lá Eu não sei quando vou te avisar, fica calma Pode sim Isso S4 vai pra shopping são Luís? Tem certeza? Agora vou shopp são Luis. Vamos lá S13 e S16 É homem Só shopping são luis tem tarde. to cego mesmo. Quero só 16h15 Quem aceita 16h15 ou 19h15 É são luis. São luis é com certeza Próximo o sábado: dia 19 vamos pra shopp da ilha Começa ao cinema das 16:30hs Eu estudo pela amanhã. Vamos ao cinema em dezembro Vamos lá. Sou fã de star wars Já sei Até dezembro que vamos ao cinema Porque sou fã de star wars</p> <p>Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe sair pra shopping são luís. [...] meu namorado vai junto S4 vão ônibus sair pra casa. Não. Tarde S4 junto pai vão pra shopping são Luis</p> <p>Vou lá cinema dia 20 segunda – feira Quero 19:50 ou 19h15</p> <p>Vou. S5 não tem problema Então, eu fiquei estranho quando mencionou que era ilha e dei olhado no site e não tem para tarde lá só noite E fiz pesquisa. Eu já assisti na segunda feira Mas vou assistir outro filme Não, é SLZ</p>	<p>D-I</p> <p>D-II</p> <p>D-III</p> <p>D-V</p> <p>D-VI</p>

	<p>Vou mesmo Não gente, ele estuda a tarde. Ele me disse. Essa foto que S17 mandou já vi filme lançou faz tempo foi 2013 sei lá</p> <p>Quero dia 20. Pq segunda-feira cinema barato Meu amigo moro Fortaleza vai ao cinema por causa te conhece um prezar pessoas. 17hs ai cinema até acabou? Pensei. Dia? Eu aceito. Resolver possível ou ocupado só depende Sábado ocupado só domingo livre.</p> <p>Combina S4 junto vocês Entendo Shopping ilha só tem legendado muito tarde. Só tem shopping são luis Vou duvida S2</p> <p>Eita ficou massa</p> <p>Eu vou talvez dia 20 cinema. Pode outro Eu concordo com S7</p> <p>Vou sim...shop slz Isso é homem ou mulher O responsável é S2. Ele q sabe Eu pensei só na noite Vamos</p> <p>S2 tem escola faculdade manhã. Eu achou</p> <p>Qual é o shopping no sábado? É da ilha? Confusão que vocês escolhem slz e da ilha</p>	<p>D-VII</p> <p>D-VIII</p> <p>D-IX</p> <p>D-XI</p> <p>D-XII</p> <p>D-XIII</p> <p>D-XIV</p>
--	---	--

O movimento de convergência das *Categorias Abertas* está exposto no Quadro 21.

Quadro 21 – Quadro Ilustrativo de Convergências das Categorias nas Descrições dos Sujeitos

<i>Descrições</i> Categorias	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	XII	XIII	XIV	XV	TOTAL
VERBO NO INFINITIVO	02	01	01	00	01	00	01	02	00	00	00	00	00	00	00	08
VERBO PRINCIPAL ACOMPANHADO DO VERBO AUXILIAR	02	05	01	00	01	01	00	00	01	00	00	00	00	00	00	11
VERBO COM MARCAS DE ORALIDADE	01	03	01	01	03	01	01	00	00	01	00	00	00	00	01	13
VERBO COM EMPREGO INADEQUADO	00	01	01	00	00	00	01	00	00	00	00	00	01	00	00	04
VERBO COM FLEXÃO ADEQUADA	06	24	02	00	02	06	05	04	01	00	03	05	01	02	00	61

4.3.2.2 Interpretação dos Resultados

Até este momento, por uma questão de rigor metodológico, colocamo-nos em uma posição secundária no cenário desta pesquisa, calando-nos para que o fenômeno se tornasse visível. Como um ser atribuidor de significados, ou seja, aquele que, neste movimento, compreende, interpreta, faz opções e se expressa, retomamos as Questões Norteadoras que direcionaram nosso percurso metodológico:

Como o surdo que tem a LIBRAS como primeira língua está escrevendo em português como segunda língua? De que modo o surdo emprega o verbo no português escrito das redes sociais?

Iniciamos, assim, a compreensão/interpretação das 5 (cinco) Categorias Abertas que emergiram das Descrições dos sujeitos da pesquisa, como uma expressão do vivido, não como coisas que simplesmente existem, mas como algo que designa uma realidade apreendida.

Neste ato de reflexão sobre as categorias, recorreremos aos autores que delimitaram o marco teórico da pesquisa e a outros que se fizeram necessários, sem contudo deixar de ser eclética em nossas escolhas. Procuramos estabelecer a organização das categorias, colocando-as uma em relação recíproca com a outra, e todas formando um todo coeso e harmônico, uma vez que emergem imbricadas. Essas categorias, conforme já referido anteriormente, são: *Verbo no Infinitivo*, *Verbo Principal acompanhado de Verbo Auxiliar*, *Verbo com Marca de Oralidade*, *Verbo com Emprego Inadequado* e *Verbo com Flexão Adequada*.

A primeira categoria aberta a ser compreendida/interpretada é *Verbo no Infinitivo*. Essa categoria se manifesta nas seguintes Unidades de Significado:

Ainda não **combinar** S2e S6? [D-I]
 Ainda não **combinar** [D-I]
 Não se **preocupar**. Quando vou te avisar [D-II]
 Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe **sair** pra shopping são luís. [...] meu namorado vai junto S4 vão ônibus sair pra casa. [D-III]
 Eu ocupado tarde mas **ir** possível ou não possível. [D-V]
 Eu aceito. **Resolver** possível ou ocupado só depende Sábado ocupado só domingo livre. [D-VII]
 S4 vizinho S6, **combinar** juntos **ir**. [D-VIII]
Morrer saudades [D-VIII]

Nessas Unidades de Significado, são encontrados os verbos ‘combinar’(D-I, D-VIII), ‘preocupar’, (D-II), ‘sair’ (D-III), ‘ir’ (D-V, D-VIII), ‘resolver’(D-VII) e ‘morrer’ (D-VIII), todos no infinitivo, a forma mais indefinida do verbo em português, “a tal ponto que costuma ser citado como o nome do verbo, a forma que de maneira mais ampla e mais vaga resume a sua significação, sem implicações das noções gramaticais de tempo, aspecto ou modo” (CÂMARA JR., 2013, p.103).

A categoria *Verbo no Infinitivo* revela que os sujeitos D-I, D-II, D-III, D-V, D-VII e D-VIII se encontram em um nível inicial de interlândia, com a aquisição da L2 em percurso. Nesse percurso, é comum se manifestarem as propriedades da L1 antes que os aprendizes tenham se apropriado dos traços formais da L2.

Para Brochado (2003 apud QUADROS, 2006), o uso de verbo no infinitivo na aquisição de L2 revela que o surdo se encontra no estágio de interlândia 1, corroborando com a abordagem de Almeida (2007), que também considera o aparecimento do verbo no infinitivo a partir do nível de interlândia 1. Para Sabanai e Alvarez (2012), para quem existem cinco fases de interlândia, o uso de verbo no infinitivo só ocorre na 3ª fase.

O emprego do verbo no infinitivo pelos sujeitos da pesquisa decorre da forma como os verbos são classificados na LIBRAS: os verbos ‘combinar’, ‘preocupar’ e ‘morrer’ se classificam como verbos simples, por não sofrerem flexão de número e pessoa; o verbo ‘ir’ é classificado como espacial, por indicar localização determinada, conforme podemos comprovar nas Unidades de Significado destacadas a seguir:

VERBOS SIMPLES
Ainda não combinar S2e S6? [D-I]
Ainda não combinar [D-I]
Não se preocupar . [D-II]
Eu aceito. Resolver possível ou ocupado só depende Sábado ocupado só domingo livre. [D-VII]
Morrer saudades. [D-VIII]

VERBO ESPACIAL
Eu ocupado tarde mas ir possível ou não possível. [D-V]
S4 vizinho S6, combinar juntos ir . [D-VIII]

No caso dos verbos simples, Moura et al (2008) afirmam que esses verbos são os primeiros a serem aprendidos na L1 pelas crianças surdas. Desse modo, refletindo sobre a utilização do verbo no infinitivo por D-I, D-II, D-III, D-V, D-VII e D-VIII, podemos dizer que essas Descrições revelam que os sujeitos investigados se encontram no estágio inicial da aquisição do português escrito como L2, estágio em que o surdo tende a transferir os valores aprendidos de sua língua materna.

Em relação ao verbo ‘ir’, seu registro pelos sujeitos da pesquisa é considerado um passo a mais na apropriação da escrita em L2, conforme podemos comprovar a seguir:

Eu ocupado tarde mas ir possível ou não possível [D-V]
S4 vizinho S6, combinar juntos ir [D-VIII]

Segundo Moura et al (2008), os verbos espaciais podem aparecer na realização do surdo que está começando a sair de uma fase inicial da L1, para uma maior compreensão de sua sintaxe espacial, podendo proporcionar combinações multissinais “onde os primeiros usos

da concordância verbal morfológica foram vistos para relações com o sujeito sem os objetos expressados” (MOURA et al, 2008, p. 92).

Na Língua Portuguesa, mesmo não tendo a classificação adotada pela LIBRAS, registramos que a forma infinitiva do verbo se apresenta sem manifestação explícita das pessoas gramaticais, embora possua outra forma infinitiva com flexão (BECHARA, 2009).

A segunda categoria de nossa análise é o *Verbo Principal Acompanhado do Verbo Auxiliar*. Destacamos essa categoria nas Unidades de Significado abaixo relacionadas:

Mas **vou ver** dia se possível. Vc entende? S2? [D-I]
 Depois **vou te avisar** em particular? [D-I]
 Não se preocupar. Quando **vou te avisar** [D-II]
 Você não **pode ir**? [D-II]
 Eu não sei quando **vou te avisar**, fica calma [D-II]
 Olha ai (coloca o endereço do site) Agora vocês **vão ver** [DII]
 Quando **vou avisar** pra vocês [D-II]
 Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe sair pra shopping são luís. [...] meu namorado vai junto S4 **vão** ônibus **sair** pra casa. [D-III]
 Desculpa eu não **vou ir** cinema [D-V]
 Eu já assisti na segunda feira Mas **vou assistir** outro filme. [D-V]
 Eu **queria ir** ao cinema lá [D-IX]

Em todas elas, percebemos o verbo principal acompanhado de um verbo auxiliar. O uso de construções constituídas por meio de um verbo auxiliar que pode assumir qualquer uma das flexões de tempo, modo e pessoa, e uma base verbal que pode ser indicada pelo infinitivo, o gerúndio ou particípio, são denominadas de construções perifrásticas ou perífrases verbais, e são muito comuns em português moderno (ILARI, 2001).

Nas unidades de Significado destacadas anteriormente, encontramos o verbo auxiliar acompanhando o verbo principal no infinitivo. A flexão do verbo auxiliar no presente (D-I, D-II, D-III e D-V) e no pretérito imperfeito do indicativo (D-IX) é uma realidade que se configura na segunda categoria, identificando, assim, um segundo nível de interlíngua para uso do verbo pelos sujeitos da pesquisa. Confrontando o trabalho dos autores sobre interlíngua, selecionados para esta pesquisa (BROCHADO (2003 apud QUADROS, 2006); ALMEIDA, 2007; SABANAI e ALVAREZ, 2012), não encontramos a relação de um único nível de interlíngua com essa categoria, por essa categoria não se configurar um caso de interlíngua. Desses autores, apenas Almeida (2007) faz referência à apropriação da flexão verbal no nível IV de interlíngua, com o uso de verbo na forma infinitiva com ocorrência de variações de tempos verbais.

Nas unidades de Significado em análise, percebemos o verbo “ir” funcionando como auxiliar na maioria das construções perifrásticas (D-I, D-II, D-III, D-V), com exceção das que apresentam os verbos “poder” e “querer” (D-II, D-IX). No português brasileiro, parece ser

consensual que os verbos andar, estar, haver, ir, ser, ter e vir são utilizados com o estatuto de auxiliar (OTHERO, 2009).

Assim, consideramos que os sujeitos da pesquisa estão realizando uma perífrase verbal em L2 em conformidade com a literatura, ao fazerem a união, na mesma sentença, de um verbo auxiliar que aparece à esquerda das formas nominais do verbo principal e pode ser conjugado em qualquer pessoa, tempo e modo. Já os verbos principais podem se manifestar nas formas nominais do infinitivo, do gerúndio ou do particípio (CASTILHO, 2015).

Mesmo compreendendo que os usuários de português como L1 também empregam, nos seus registros orais e escritos, as perífrases verbais, podemos afirmar que a utilização de construções perifrásticas demonstra uma proximidade dos sujeitos da pesquisa com o português escrito como L2.

Fazemos destaque ao uso do pronome ‘te’ entre o verbo auxiliar e o principal, nas Unidades de Significado abaixo:

Depois **vou te avisar** em particular? [D-I]
 Não se preocupar. Quando **vou te avisar** [D-II]
 Eu não sei quando **vou te avisar**, fica calma [D-II]

Nessas Unidades, tanto o verbo auxiliar “ir” (vou) quanto o verbo principal “avisar” são classificados na LIBRAS como verbos direcionais. Para os surdos empregarem numa única estrutura frasal pronomes oblíquos átonos e verbos direcionais, é necessário que identifiquem os componentes morfológicos na sentença, numa construção a caminho de uma L2 (MOURA et al, 2008). Isto porque o emprego dessa construção não é usual para o surdo que se encontra diante de duas línguas com estrutura e modalidade bem diferentes, como é o caso da LIBRAS e da Língua Portuguesa.

No contínuo de nossa análise, deparamo-nos com a categoria *Verbo com Marca de Oralidade*. Essa categoria vem mostrando um tom conversacional às descrições dos sujeitos, fugindo do esquema fala/menos formal, escrita/mais formal, entendendo formal no sentido de mais próximo da norma padrão da Língua Portuguesa. É o que revelam as Unidades de Significado a seguir:

É difícil pra mim....mas **to** paciência [D-I]
 Mas eles escolham é melhor dia 6 **viu** S1 [D-II]
Ta ok [D-II]
 Só shopping são luis tem tarde. **to cego** mesmo. [D-II]
 Irmão **tá** ansioso [D-III]
 Vcs **vamo** hoje cinema? [D-IV]
 Ei, S2 mas eu **quero sabe** que horas cinema dia 20 [D-V]
Ta bom [D-V]
 Ah **tá** [D-V]
 Não gente, ele estuda a tarde. Ele me disse. Essa foto que S17 mandou já vi filme lançou faz tempo foi 2013 **sei lá** [D-VI]

Meu amigo moro Fortaleza vai ao cinema por causa te **conhece** um prezar pessoas.
 [D-VII]
Tabom [D-X]
 Ah tá que bom! [D-XV]

O emprego de ‘to’ (D-I, D-II), ‘tá’ (D-II, D-III, D-V, D-X, D-XV), em lugar de ‘estou’, ‘está’, respectivamente, revela a presença de uma escrita praticamente falada. Nas Unidades de Significado destacadas, o verbo foi empregado na forma coloquial do português falado, revelando e marcando, de uma forma ou de outra, as condições de produção do texto dos interlocutores “naquilo que ela, a produção, representa de interacional e pragmático” (URBANO, 1993, p.1257).

Fazemos destaque a ‘viu’ (D-II) e a ‘sei lá’(D-VI) que, nas descrições, estão funcionando como marcadores conversacionais, os quais estão revelando o momento íntimo do discurso (SACCONI, 2006) e, “por isso são consideradas aceitáveis em situações comunicacionais mais descontraídas, como as realizadas no recesso do lar, na fala entre amigos, parentes, namorados, dentre outras” (SANTOS, 2006, p.356).

Outro destaque que fazemos refere-se a ‘vamo’(D-IV), ‘quero sabe’(D-V) e ‘conhece’ (D-VII) nas seguintes Unidades de Significado:

Vcs **vamo** hoje cinema? [D-IV]
 Ei, S2 mas eu **quero sabe** que horas cinema dia 20 [D-V]
 Meu amigo moro Fortaleza vai ao cinema por causa te **conhece** um prezar pessoas.
 [D-VII]

O apagamento do ‘s’ (D-IV) e do ‘r’ (D-V, D-VII) final, respectivamente, nas formas verbais ‘vamos’, ‘quero saber’ e ‘conhecer’ atribuem ao verbo escrito um caráter mais vivo e revigorado pela língua falada, que é efetivamente a língua em uso em contraponto com a escrita, normalmente presa às convenções.

A Unidade de Significado ‘vcs vamo’(D-IV) é percebida como marca de oralidade pela forma como ela é pensada durante a sinalização em LIBRAS: ‘EU VOCÊ JUNTOS IR’. O surdo não usaria a forma ‘vamos’ para expressar na L2 escrita seu desejo de ir a algum lugar. Esse fato é percebido quando verificamos que na LIBRAS os verbos espaciais não apresentam marcação de número por meio de um afixo, não havendo tal conjugação. Essa realização ‘vamo’ é entendida como um atravessamento que o surdo realiza durante o aprendizado da língua oral do ouvinte, sua L2, através do acesso ao What’sApp.

Essa categoria não apresenta uma relação direta com os níveis de interlíngua propostos pelos teóricos que elegemos para fundamentar a pesquisa. Esse dado se apresenta como algo novo, face à relação da escrita com a rede social dos sujeitos pesquisados. A forma como esses sujeitos empregaram o verbo demonstra que eles estão conseguindo não só se

apropriar do português escrito como L2, como também se valer de características próprias do falante do português como L1, através do processo de interação com o outro nas redes sociais.

Nas Unidades de Significado que revelaram a categoria *Verbo com Marca de Oralidade*, a forma de expressar os verbos, muito presente na língua coloquial falada, tem se revelado na escrita das redes sociais, uma vez que fala e escrita, para os usuários da Língua Portuguesa como L1, são realizações de uma mesma gramática, embora exista variação na forma pela qual as atividades linguísticas são distribuídas entre as duas modalidades, devido a diferenças temporais, sociais e individuais (KATO, 1992 e MARCUSCHI, 2007). Algo não evidenciado pelo surdo, que apresenta diferenças entre sua comunicação em LIBRAS e a escrita da rede social, feita com a Língua Portuguesa.

Com o advento das redes sociais, esse “jeito” de escrever o verbo, aproximou a escrita do dia-a-dia do seu usuário, antes dominada pela fala. Ela perdeu seu lugar de majestade nas conversas antes realizadas por chamadas de voz, para o envio de mensagens escritas, como nos fala Marcuschi (2007, p.23):

Um aspecto importante aqui é a questão da internet, em especial os bate-papos que são diálogos por escrito e têm características de simultaneidade temporal na produção. Essa questão acarreta várias consequências nos processos de textualização, que se aproximam da fala.

Mesmo considerando a escrita das redes sociais algo mais informal e mais afastado da língua padrão que a dos meios tradicionais, Shepherd e Saliés (2013) ressaltam que essa informalidade é difícil de se definir. As autoras pontuam que o modo como escrevemos na internet, empregando a língua ou o ‘internetês’, “é nada mais que uma forma de transmitir mensagens, utilizando uma escrita reduzida e ‘truncada’ que imita a modalidade da fala” (SHEPHERD e SALIÉS, 2013 p.40). Nesse sentido, podemos afirmar que se trata de uma

hibridação entre o oral e o escrito, [...] um ‘falar textos’ que possui uma linguagem-código a qual produz um tipo de escrita que procura o equilíbrio entre o espaço ocupado na tela e o tempo usado. É a língua regida por um elementar princípio de economia (COSTA, 2005, p.6).

Nessa relação entre fala e escrita, percebemos que a internet, com suas redes sociais, revela que os papéis não estão tão definidos, ocorrendo uma mescla de forma que até pouco tempo seria impensável, obrigando todos nós a revermos algumas de nossas crenças fortemente arraigadas e herdadas dos tempos passados.

Mesmo os sujeitos da pesquisa não utilizando a língua falada como nós, usuários do português como L1, eles percebem e registram na sua escrita os traços orais da L2 como se fossem falantes nativos do português, que utilizam as marcas de oralidade em seu falar diário e o transferem para a escrita. Os sujeitos conseguiram, pelo contato com a língua falada com

seus familiares, amigos e, principalmente, nas comunicações das redes sociais, perceber e demonstrar na sua própria escrita marcas de oralidade nos verbos empregados em suas interações nas redes sociais, marcas essas que seriam exclusividade dos ouvintes.

Convém ressaltar que a escrita, nas redes sociais, se revela como uma escrita diferente das tradicionais, contribuindo para provocar mudanças no ler/escrever e exigindo estratégias diferentes das empregadas na leitura/escrita do texto-papel linear. Percebemos que as relações entre oralidade e escrita “se dão dentro do continuum tipológico das práticas sociais de produção textual” (MARCUSCHI, 2001, p.37). Assim, não existem uma preposição, um pronome, um artigo ou uma forma verbal, por exemplo, que sejam exclusivos da oralidade ou da escrita. Trata-se de um continuum de diferenças e semelhanças entrelaçadas; a “fala tem o dom de ‘impor’ à escrita certas tendências formais, [...] como no caso de algumas mudanças de regência, em que certos verbos vão perdendo preposições típicas por influência da fala” (MARCUSCHI, 2007 p.21).

A próxima categoria de análise é *Verbo com Emprego Inadequado*. Essa categoria apresenta somente 4 (quatro) registros assim caracterizados independente da categoria, se é semântica ou morfológica: em 3 (três) registros o verbo foi empregado no tempo presente e em 1 (um) no pretérito perfeito, todos no modo indicativo conforme as Unidades de Significado a seguir:

Mas eles **escolham** é melhor dia 6 viu S1. [D-II]
 Eu não **tenho** ansioso nada cinema. [D-III]
 Meu amigo **moro** Fortaleza vai ao cinema [...]. [D-VII]
 Ah S2 tem escola faculdade manhã. Eu **achou** [D-XIII]

Nessas Unidades de Significado, encontramos as seguintes formas verbais: ‘escolham’ (D-II), ‘tenho’ (D-III), ‘moro’ (D-VII) e ‘achou’ (D-XIII), empregadas de forma inadequada, considerando o contexto em que ocorreu a interação entre os sujeitos.

Em “Mas eles **escolham** é melhor dia 6 viu S1. [D-II]”, a forma verbal ‘escolham’ (D-II) está flexionada no presente do subjuntivo, concordando com o sujeito a que se refere, o pronome pessoal “eles”. Com base no contexto situacional em que foi empregado, o verbo deveria ter sido flexionado no presente do indicativo e não no presente do subjuntivo, porque a sentença não denota um fato incerto. É possível depreendermos que a sentença construída pelo sujeito da pesquisa busca “promover uma visão ‘espacial’ dos acontecimentos” (VARGAS, 2011, p.32) do tempo, tornando bem real as ideias transmitidas no processo de comunicação, conforme podemos comprovar a seguir, se flexionarmos o verbo no presente do indicativo:

Mas eles escolhem, é melhor dia 6, viu S1.

O emprego do verbo “escolher” no presente do indicativo vem situar o ato de escolher como uma ação pontual, acabada, fazendo-a coincidir com o momento do ato de enunciação que a descreve, revelando, assim, seu aspecto durativo. Como uma categoria simbólica que designa a maneira como o falante vê a ação, o acontecimento ou o estado de coisas (BRASIL, 2005a), ao representar mentalmente o processo verbal, o aspecto revela a visão do falante “de fora, do alto, do além, sobre os estados de coisas que ele mesmo acionou, separando diligentemente (i) o que dura, (ii) o que começa e acaba, (iii) o que se repete” (CASTILHO, 2010, p.417).

Prosseguindo a interpretação da categoria *Verbo com Emprego Inadequado*, na Unidade de Significado “Eu não **tenho** ansioso nada cinema. [D-III]”, o verbo “ter” assume o lugar de ‘estar’, tornando a sentença confusa. Para compreendermos essa mudança de verbo, na construção de sentido da sentença, remetemo-nos à fala de Coutinho (2000) que, ao explicar o emprego do verbo ‘ter’ na LIBRAS, considera a existência de um único sinal para ‘ter e estar’, o qual desempenha a mesma função: posse e presença. Assim, nessa Unidade de Significado, a troca do verbo ‘estar’ pelo verbo ‘ter’ confere à sentença a propriedade aspectual de posse.

Na Unidade de Significado “Meu amigo **moro** Fortaleza vai ao cinema [...] [D-VII]”, também registramos uma situação de posse e pertencimento, possibilitada pelo uso do pronome possessivo “meu”. O verbo, em vez de concordar com o sujeito da sentença “Meu amigo”, estabelece a concordância com uma construção frasal que apresenta o pronome pessoal eu + verbo no presente indicativo: ‘eu + moro’.

Na sentença, o pronome possessivo ‘meu’ indica que o amigo é meu e que não é ele que mora, mas eu que sou amigo dele. Essa maneira de empregar o verbo, revelada pelo sujeito da pesquisa, caracteriza um terceiro nível de interlíngua. Segundo Sabanai e Alvarez (2012), é na fase IV que ocorre o uso do verbo com maior flexão e com a presença do pronome possessivo de 1ª pessoa gramatical que pode influenciar a flexão verbal, como aconteceu em “Meu amigo moro Fortaleza [...] [D-VII]”.

Essa forma de emprego do verbo pelos sujeitos da investigação vem confirmar que, no aprendizado do português como L2, o surdo pode flexionar os verbos baseado em características próprias da sua L1, que se refletem numa escrita cuja concordância se dará, não com a pessoa indicada na sentença (o sujeito), mas com outra que está implicitamente relacionada ao sentido que ele, o surdo, deseja empregar, como nos explica Martins (2006, p.191):

Em línguas de sinais, os verbos de concordância e os pronomes compartilham as mesmas propriedades fonéticas, morfológicas e semânticas. Ambos são dêiticos,

expressados por meio do direcionamento de um sinal a uma localização no espaço para referir-se a um referente definido e específico em um discurso em língua de sinais e ambos utilizam a direcionalidade de movimento para marcar o valor da pessoa gramatical. Por essa razão, indicar ou direcionar um verbo pronominal em direção a um locus no espaço permite a codificação de relações gramaticais entre o sujeito e o objeto, assim como seus valores de pessoa gramatical.

A flexão de verbos no presente confirma os estudos de interlíngua realizados por Brochado (2003 apud QUADROS, 2006), Sabanai e Alvarez (2012), Almeida (2007). Esses autores registram o emprego dessa classe gramatical no presente do indicativo, indicando que, embora os usuários da LIBRAS flexionem o verbo nesse tempo verbal, muitas vezes o fazem com características de L1. Ressaltamos que o uso do presente do subjuntivo, encontrado em D-II, não é evidenciado nesses autores, contudo Almeida (2007) registra que o surdo pode empregar o verbo flexionado nas formas consideradas complexas, como: pretérito imperfeito do indicativo, pretérito imperfeito do subjuntivo, futuro do pretérito e gerúndio, revelando assim o estágio 4 (quatro) de interlíngua.

Outra Unidade de Significado a ser analisada é “Ah S2 tem escola faculdade manhã. Eu **achou** [D-XIII]”. Nessa Unidade de Significado, o verbo “achar” pode denotar que a sentença foi construída a partir do que o sujeito da pesquisa já aprendeu em português como L2. Esse fato é comprovado por Paiva (2014), quando afirma que, na aquisição de uma segunda língua, dentre outros fatores, o aprendiz utiliza a supergeneralização de regras aprendidas da L2. É o que acontece com “Eu achou” (D-XIII).

Não compreendendo a forma como deveria empregar o verbo na sentença, o sujeito da pesquisa, baseando-se na flexão de outros verbos com características análogas, empregou o verbo “achar” inadequadamente. Ao conjugar esse verbo na terceira pessoa do pretérito perfeito do indicativo, o sujeito manteve o pensamento análogo aos verbos “dar”, “ir”, “estar” que, na 1ª pessoa do presente do indicativo, são conjugados da seguinte forma: ‘eu dou’, ‘eu vou’, ‘eu estou’; daí ‘Eu achou’ (D-XIII).

A analogia, “definida como uma forma feita à imagem de outra, ou de outras, segundo uma regra determinada” (SAUSSURE, 2006, p.187), ocupa um lugar importante no aprendizado da língua e no seu processo evolutivo. No momento em que temos novas formas sendo cunhadas e formas antigas sendo eliminadas, a analogia passa a ocupar um lugar determinante na transformação das línguas (BONA, 2014).

Maldonade (2015) afirma que a analogia produz uma espécie de unificação de processos de formação e de flexão de palavras, cujo resultado é a regularização entre formas. Ao empregar a forma verbal “Eu achou” (D-XIII), o sujeito revelou sua competência como usuário do português como L2, “no sentido de recuperar o significado e as condições de

operação semântica de regras, digamos, de morfologia morta e semântica viva” (BASÍLIO, 1997, p.17), uma vez que

a analogia é de ordem gramatical. Ela supõe a consciência e uma compreensão de uma relação que une as formas entre si, que culmina com a proposição do cálculo da quarta proporcional: “se perdoar: imperdoável etc. = decorar: x, então x = indecorável” (SAUSSURE, 2006, p.194).

Outra justificativa que encontramos para a construção “Eu achou” está em GARTNER (2002), ao descrever alguns fenômenos morfossintáticos do Português Brasileiro. O autor explica que, no âmbito da flexão verbal, podemos observar o desuso do morfema de pessoa e número do verbo, ocasionando “a generalização da 3ª pessoa do singular e a presença obrigatória do pronome sujeito” (GARTNER, 2002, p. 296) que, nesta Unidade de Significado, foi empregado o pronome “Eu”.

Essa ocorrência pode ser observada no português africano, com suas variedades não-padrão do português de Angola e Moçambique, demonstrados por Gartner (2002), conforme o exemplo 3 (três):

Eu anda sempre com patrão.
Eu esperou; os granizo começou.
(GARTNER, 2002, p. 298).

Nesse sentido, o surdo na realização da sentença “eu achou” corrobora com o que encontramos no português dos países africanos. O surdo, nesse processo de apropriação do português como L2, passa “a expressar o sujeito só pelo pronome, tornando-o assim obrigatório e negligenciando os morfemas verbais” (GARTNER, 2002, p. 299) correspondentes ao sujeito oracional.

Independente de ser a analogia ou português africano, a correspondente para a sentença ‘ eu acho’, podemos afirmar que o surdo esta se apropriando do português escrito como L2.

A última categoria a ser interpretada é *Verbo com Flexão Adequada*. Essa categoria apresentou o maior número de registros, num total de 61 (sessenta e um), conforme as Unidades de Significado a seguir:

Eu **concordo** com S2 que dia 4 é melhor [D-I]
É difícil pra mim....mas to paciência [D-I]
Lembra que passado eu te **expliquei**? [D-I]
Mas vou ver dia se possível. Vc **entende**? S2? [D-I]
Vamos ao cinema! [D-I]
Vamos sim [D-I]
Dia 11 de junho mas **vou** dúvida dia **É** dinossauro[D-II]
Mas eles escolham **é** melhor dia 6 viu S1[D-II]
É normal. Mas **sou** livre [D-II]
Sim eu **lembro** [D-II]
Quem **vai** hoje? [D-II]
Então **vamos** lá [D-II]

Eu não **sei** quando vou te avisar, **fica** calma [D-II]
Pode sim [D-II]
 Isso S4 **vai** pra shopping são Luís? **Tem** certeza?[D-II]
 Agora **vou** shopp são Luis.[D-II]
Vamos lá S13 e S16 [D-II]
É homem [D-II]
 Só shopping são luis **tem** tarde. to cego mesmo. [D-II]
Quero só 16:15 hs [D-II]
 Quem **aceita** 16:15 ou 19:15 [D-II]
É são luis. São luis **é** com certeza [D-II]
 Próximo o sábado: dia 19 **vamos** pra shopp da ilha [D-II]
Começa ao cinema das 16:30hs [D-II]
 Eu **estudo** pela amanhã. [D-II]
Vamos ao cinema em dezembro [D-II]
Vamos lá. **Sou** fã de star wars [D-II]
Já sei [D-II]
 Até dezembro que **vamos** ao cinema [D-II]
 Porque **sou** fã de star wars [D-II]
 Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe sair pra shopping são luís. [...] meu namorado **vai** junto S4 vão ônibus sair pra casa. [D-III]
 Não. Tarde S4 junto pai **vão** pra shopping são Luis [D-III]
Vou lá cinema dia 20 segunda-feira [D-V]
Quero 19:50 ou 19h15 [D-V]
Vou. S5 não **tem** problema[D-VI]
 Então, eu **fiquei** estranho quando **mencionou** que **era** ilha e **dei** olhado no site e não **tem** para tarde lá só noite E **fiz** pesquisa. [D-VI]
 Eu já **assisti** na segunda feira Mas vou assistir outro filme. [D-VI]
 Não, **é** SLZ [D-VI]
Vou mesmo [D-VI]
 Não gente, ele **estuda** a tarde. Ele me **disse**. Essa foto que S17 **mandou** já **vi** filme **lançou faz** tempo **foi** 2013 sei lá [D-VI]
Quero dia 20. Pq segunda-feira cinema barato [D-VII]
 Meu amigo moro Fortaleza **vai** ao cinema [...] [D-VII]
 17hs ai cinema até **acabou**? [D-VII]
Pensei. Dia? [D-VII]
 Eu **aceito**. Resolver possível ou ocupado só **depende** Sábado ocupado só domingo livre. [D-VII]
Combina S4 junto vocês [D-VIII]
Entendo [D-VIII]
 Shopping ilha só **tem** legendado muito tarde. Só **tem** shopping são luis [D-VIII]
Vou duvida S2 [D-VIII]
 Eita **ficou** massa [D-IX]
 Eu **vou** talvez dia 20 cinema. [D-XI]
Pode outro [D-XI]
 Eu **concordo** com S7 [D-XI]
Vou sim...shop slz [D-XII]
 Isso **é** homem ou mulher [D-XII]
 O responsável **é** S2. Ele q **sabe** [D-XII]
 Eu **pensei** só na noite [D-XII]
Vamos [D-XII]
 S2 **tem** escola faculdade manhã. Eu achou [D-XIII]
 Qual **é** o shopping no sábado? **É** da ilha? [D-XIV]
 Confusão que vocês **escolhem** slz e da ilha [D-XIV]

Nessas Unidades de Significado, os sujeitos empregaram o verbo de forma adequada, flexionando-o nos seguintes tempos e modos:

a) Presente do indicativo: (D-I), (D-II), (D-III), (D-V), (D-VI), (D-VIII), (D-XI), (D-XII), (D-XIII), (D-XIV)

b) Pretérito perfeito do indicativo: (D-I), (D-VI), (D-VII), (D-IX), (D-XII)

c) Pretérito imperfeito do indicativo: (D-VI)

Flexionar um verbo “é dizê-lo, de acordo com um sistema determinado, um paradigma, em todas as suas formas nas diversas pessoas, números, tempos, modos e vozes” (BECHARA, 2009, p.225). Numa sentença essa flexão deve estar relacionada, com o contexto em que o verbo esta sendo empregado. Isto porque o verbo se constitui elemento fundamental na construção dos sentidos da sentença e deve ser analisado de acordo com a função que desempenha na constituição do texto, pois

a tendência natural do sujeito que fala ou escreve é organizar os eventos que enuncia, sempre de acordo com o momento e o local em que se encontra; a organização temporal e espacial dos eventos é reveladora da intenção do sujeito de induzir seu interlocutor a tornar-se um coespectador do processo expresso pelo verbo (VARGAS, 2011 p. 11).

Na categoria *Verbo com Flexão Adequada*, as Unidades de Significado revelam a intenção dos sujeitos participantes do processo de interação estabelecido no WhatsApp, locus desta pesquisa. A maioria das sentenças apresenta o verbo flexionado de acordo com o momento e o local onde os sujeitos se encontravam, em conformidade morfológica com seu escopo, o sujeito da sentença. “Essa conformidade implica, portanto, na redundância de formas, ou seja, se houver marcação de plural no sujeito haverá marcação de plural no verbo” (CASTILHO, 2010 p.411).

Interpretando a categoria *Verbo com Flexão Adequada*, podemos perceber que as Unidades de Significado (D-I), (D-II), (D-III), (D-V), (D-VI), (D-VIII), (D-XI), (D-XII), (D-XIII), (D-XIV) apresentam o verbo no presente do indicativo. É possível perceber, nessas Unidades de Significado, que o modo indicativo revela o processo verbal como uma realidade verossímil. E o presente é o tempo verbal que indica simultaneidade com o momento da fala. O verbo dessas Unidades de Significado torna bem real e permanente as ideias que os sujeitos da pesquisa querem expressar, denotando um aspecto pontual, característico desse tempo verbal, corroborando com o explicitado anteriormente sobre o presente do indicativo na categoria flexão inadequada. Podemos comprovar a categoria *Verbo com Flexão Adequada* nas Unidades de Significado seguir:

Eu **concordo** com S2 que dia 4 é melhor [D-I]
 É difícil pra mim....mas to paciência [D-I]
 Mas vou ver dia se possível. Vc **entende?** S2? [D-I]
Vamos ao cinema! [D-I]
Vamos sim [D-I]
 Dia 11 de junho mas **vou** dúvida dia **É** dinossauro[D-II]
 Mas eles escolham **é** melhor dia 6 viu S1[D-II]
É normal. Mas **sou** livre [D-II]
 Sim eu **lembro** [D-II]
 Quem **vai** hoje? [D-II]

Então **vamos** lá [D-II]
 Eu não **sei** quando vou te avisar, **fica** calma [D-II]
Pode sim [D-II]
 Isso S4 **vai** pra shopping são Luís? **Tem** certeza?[D-II]
 Agora **vou** shopp são Luis.[D-II]
Vamos lá S13 e S16 [D-II]
É homem [D-II]
 Só shopping são luis **tem** tarde. to cego mesmo. [D-II]
Quero só 16:15 hs [D-II]
 Quem **aceita** 16:15 ou 19:15 [D-II]
É são luis. São luis **é** com certeza [D-II]
 Próximo o sábado: dia 19 **vamos** pra shopp da ilha [D-II]
Começa ao cinema das 16:30hs [D-II]
 Eu **estudo** pela amanhã. [D-II]
Vamos ao cinema em dezembro [D-II]
Vamos lá. **Sou** fã de star wars [D-II]
 Já **sei** [D-II]
 Até dezembro que **vamos** ao cinema [D-II]
 Porque **sou** fã de star wars [D-II]
 Mas meu namorado já indo pra minha casa tarde nós carro com minha mãe sair pra shopping são luís. [...] meu namorado **vai** junto S4 vão ônibus sair pra casa. [D-III]
 Não. Tarde S4 junto pai **vão** pra shopping são Luis [D-III]
Vou lá cinema dia 20 segunda-feira [D-V]
Quero 19:50 ou 19h15 [D-V]
Vou. S5 não **tem** problema[D-VI]
 Então, eu **fiquei** estranho quando **mencionou** que era ilha e **dei** olhado no site e não **tem** para tarde lá só noite E **fiz** pesquisa. [D-VI]
 Não, **é** SLZ [D-VI]
Vou mesmo [D-VI]
 Não gente, ele **estuda** a tarde. Ele me **disse**. Essa foto que S17 **mandou** já **vi** filme **lançou faz** tempo **foi** 2013 sei lá [D-VI]
Quero dia 20. Pq segunda-feira cinema barato [D-VII]
 Meu amigo moro Fortaleza **vai** ao cinema [...] [D-VII]
 Eu **aceito**. Resolver possível ou ocupado só **depende** Sábado ocupado só domingo livre. [D-VII]
Combina S4 junto vocês [D-VIII]
Entendo [D-VIII]
 Shopping ilha só **tem** legendado muito tarde. Só **tem** shopping são luis [D-VIII]
Vou duvida S2 [D-VIII]
 Eu **vou** talvez dia 20 cinema. [D-XI]
Pode outro [D-XI]
 Eu **concordo** com S7 [D-XI]
Vou sim...shop slz [D-XII]
 Isso **é** homem ou mulher [D-XII]
 O responsável **é** S2. Ele q **sabe** [D-XII]
Vamos [D-XII]
 S2 **tem** escola faculdade manhã. Eu achou [D-XIII]
 Qual **é** o shopping no sábado? **É** da ilha? [D-XIV]
 Confusão que vocês **escolhem** slz e da ilha [D-XIV]

Encontramos, também, Unidades de Significado com verbo flexionado no pretérito perfeito do indicativo. Esse tempo verbal denota ações acabadas, concluídas situadas num certo momento do passado, marcadas pelo aspecto perfectivo, conforme podemos comprovar nas formas verbais destacadas nas Unidades a seguir:

Lembra que passado eu te **expliquei?** [D-I]
 Então, eu **fiquei** estranho quando **mencionou** que era ilha e **dei** olhado no site e não **tem** para tarde lá só noite E **fiz** pesquisa. [D-VI]
 Eu já **assisti** na segunda feira Mas vou assistir outro filme. [D-VI]

Não gente, ele estuda a tarde. Ele me **disse**. Essa foto que S17 **mandou** já **vi** filme **lançou** faz tempo **foi** 2013 sei lá [D-VI]
 17hs ai cinema até **acabou**? [D-VII]
Pensei. Dia? [D-VII]
 Eita **ficou** massa [D-IX]
 Eu **pensei** só na noite [D-XII]

Convém ressaltar que a maioria das Unidades de Significado apresentam os itens lexicais que comporiam uma sentença em L1, na escrita do português como L2. Os sujeitos da pesquisa, articulando o verbo com os elementos da sentença, organiza-os na ordem direta-SVO, com dinamismo comunicativo, com sentido.

Castilho (2010) nos diz que, sendo o português brasileiro uma língua “sujeito-verbo-objeto (SVO), a colocação de base do verbo é no centro da sentença, antecedido pelo argumento externo e seguido pelo(s) argumento(s) interno(s)” (CASTILHO, 2010, p.413). Esse fato pode ser evidenciado na maioria das Unidades de Significado, provavelmente fruto das trocas comunicativas que o surdo vivenciou na rede social. É o que podemos comprovar nas seguintes Unidades de Significado:

Eu **concordo** com S2 que dia 4 é melhor [D-I]
 Eu já **assisti** na segunda feira Mas vou assistir outro filme [D-VI]
 Não gente, ele **estuda** a tarde. Ele me **disse**. Essa foto que S17 **mandou** já vi filme **lançou** faz tempo foi 2013 sei lá [D-VI]

Dando prosseguimento à análise, fazemos destaque à Unidade de Significado (D-VI). Essa Unidade apresenta a forma verbal ‘era’ flexionada no pretérito imperfeito do indicativo, modo que designa um fato passado e não concluído. Na Unidade de Significado em que se manifesta, considerando a semântica da frase, essa forma verbal foi empregada em lugar do futuro do pretérito, no discurso indireto (CASTILHO, 2010), como podemos verificar a seguir:

Então, eu fiquei estranho quando mencionou que **era** ilha e dei olhado no site e não tem para tarde lá só noite E fiz pesquisa. [D-VI]

Esse fato nos leva a afirmar que, no português brasileiro o pretérito imperfeito esta alargando seus domínios em direção ao domínio do futuro do pretérito para a construção de hipótese.

Reafirmamos que, na maioria das Unidades de Significado que compuseram a categoria *Verbo com Flexão Adequada*, o verbo concorda com o sujeito a que se refere. Esse fato vem corroborar com a visão de Bechara (2009) para quem a concordância verbal é aquela que se “verifica em número e pessoa entre o sujeito (às vezes o predicativo) e o verbo da oração [...] e pode ser estabelecida de palavra para palavra ou de palavra para sentido” (BECHARA, 2009, p.543).

Mesmo compreendendo que a concordância verbal na Língua Portuguesa não tem nenhuma relação com a concordância em LIBRAS, acreditamos que a aquisição da LIBRAS como L1 facilitará a obtenção da escrita pelo surdo do português como L2 (SALLES et al., 2004), fato comprovado pelos sujeitos da pesquisa, que conseguiram expressar de forma adequada as flexões dos verbos nessa categoria analisada.

A LIBRAS permite ao surdo participar do funcionamento linguístico comunicativo, elaborando o que quer dizer e apreendendo mais conhecimentos, ou seja, terá uma participação ativa e efetiva na comunicação, o que torna mais fácil o aprendizado da Língua Portuguesa escrita, pois, para a apropriação desse novo e complexo conhecimento, o surdo terá a LIBRAS como mediadora (PEREIRA, 2000).

Nessa relação LIBRAS e Língua Portuguesa, o surdo precisa compreender como fazer uso do verbo na sentença das duas línguas, e procurar estabelecer conexões que permitam a compreensão de ambas, num intercâmbio que extrapola o plano espacial-visual da LIBRAS para o oral-auditivo da Língua Portuguesa, para registrar a escrita do português como L2, sem permitir que ocorram interferências da LIBRAS como L1.

Castilho (2010) afirma que existem duas variedades do português brasileiro: o português padrão e o não-padrão. No português brasileiro padrão,

[...] o verbo concorda em pessoa e número com o sujeito, e não concorda com os argumentos internos nem com os adjuntos. Mas o português brasileiro não padrão exhibe outras regras de concordância, como o verbo-sujeito, verbo-adjunto e verbo-complemento. As regras de concordância no português brasileiro estão sujeitas a regras variáveis, dependendo de um conjunto de fatores (CASTILHO, 2010 p. 412-413).

Esse fato pode ser comprovado nas Unidades de Significado abaixo relacionadas. Elas apresentam a concordância de verbo-sujeito:

Eu **concordo** com S2 que dia 4 é melhor [D-I]
Vamos ao cinema! [D-I]
 Sim eu **lembro** [D-II]
 Eu não **sei** quando vou te avisar, fica calma [D-II]
 [...] meu namorado **vai** junto S4 vão ônibus sair pra casa. [D-III]
 Não gente, ele **estuda** a tarde. Ele me **disse**. [D-VI]
 Eu **aceito**. Resolver possível ou ocupado só depende Sábado ocupado só domingo livre. [D-VII]
Entendo [D-VIII]
 Eu **vou** talvez dia 20 cinema. [D-XI]
 O responsável é S2. Ele q **sabe** [D-XII]
 S2 **tem** escola faculdade manhã. [D-XIII]
 Confusão que vocês **escolhem** slz e da ilha [D-XIV]

Nessas Unidades de Significado, considerando a pessoa gramatical, o verbo em destaque foi flexionado na 1ª pessoa (D-I, D-II, D-VII, D-VIII, D-XI) e na 3ª pessoa (D-III, D-VI, D-XII, D-XIII, D-XIV), por estar concordando com o sujeito a que se refere. Esse fato

nos leva a afirmar que os sujeitos da pesquisa estão se apropriando do português como L2, demonstrando, assim, um maior conhecimento das regras de uso do verbo no português escrito.

Um fato importante a destacar diz respeito ao uso do verbo no gerúndio. Nos dados da pesquisa, foi encontrada apenas 01 (uma) Unidade de Significado com verbo flexionado nessa forma nominal, conforme podemos comprovar a seguir:

Mas meu namorado já **indo** pra minha casa tarde [...] (D-III)

Nessa Unidade, o verbo *ir* denota uma ação que ainda está em curso, transmitindo uma noção de duração e continuidade verbal. Na relação de interlíngua, o emprego dessa forma verbal só é evidenciado no último estágio, conforme registra Almeida (2007).

Apesar de o emprego dos verbos revelado pelos sujeitos da pesquisa também ser evidenciado nas fases ou estágios de interlíngua proposta pelos autores que tratam desse tema e fundamentaram este trabalho, não encontramos uma relação fiel entre o emprego dos verbos nos dados analisados com a abordagem desses autores. Encontramos, sim uma melhor correspondência desses dados com o apresentado por Brochado (2003 apud Quadros, 2006) quando revela que o surdo, no processo de interlíngua, emprega predominantemente a gramática da Língua Portuguesa em todos os níveis, principalmente os sintáticos. Almeida (2007) também se aproxima dos resultados encontrados, ao fazer referência que, no estágio IV de interlíngua, ocorre o uso do verbo no infinitivo, no presente do indicativo, no pretérito perfeito, no pretérito imperfeito do indicativo e no gerúndio.

Consideramos, após apresentarmos a análise das categorias que emergiram das descrições dos sujeitos da pesquisa, mencionar a relevante influência que a rede social tem no aprendizado do português como L2 e julgamos importante ser concedido acesso à rede social aos surdos usuário da LIBRAS, como uma proposta voltada ao aprendizado da L2.

Desveladas as cinco categorias que emergiram das descrições dos sujeitos da pesquisa, e que passaram pela compreensão/interpretação das Unidades de Significado, retomamos nossa questão norteadora: Como o surdo que tem a LIBRAS como primeira língua está escrevendo em português como segunda língua? De que modo o surdo emprega o verbo no português escrito das redes sociais? Construimos, então, o Capítulo das Considerações Finais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo com poucos anos após a LIBRAS ter se tornado língua oficial no Brasil, já percebemos alguns avanços nas pesquisas sobre essa língua e sua relação com o português, embora timidamente. Aprender a usá-la, assim como compreender como ela se organiza, é uma questão fundamental para perceber/ensinar o português como L2 para surdos.

As relações que se estabelecem entre as duas línguas, LIBRAS e Língua Portuguesa, com características distintas, encontram na escrita um ponto de encontro entre duas comunidades separadas pela dificuldade de interação. A necessidade emergente do surdo em se apropriar da Língua Portuguesa escrita, para acessar conteúdos que lhe são facultados no país em que vive, não é menor que a do ouvinte que assume a grandeza de ser professor e fazer parte da academia.

Com o surgimento e desenvolvimento de novas tecnologias, como a internet, novos rumos da educação de surdos são percebidos. A internet, rapidamente, se transforma na mais acessada ferramenta de comunicação por pessoas do mundo todo, inclusive pelo surdo. O português escrito surge nesse cenário como fator essencial para estabelecer a interação através da Rede, aproximando surdos e ouvintes, nos mais diversos espaços geográficos, de forma igualitária. Com os novos recursos midiáticos, os usuários da língua podem escrever, falar, enviar vídeos, fazer vídeo-chamadas, dentre outras ações. Essa gama de recursos aproxima ainda mais as duas línguas utilizadas pelo surdo, que pode usar a LIBRAS com seus pares ou com pessoas que conheçam essa língua, e o português com aqueles que não se valem da LIBRAS para interagir.

Neste trabalho, que aborda como o surdo escreve o português como L2, apresentamos alguns pontos que merecem ser destacados, e que se revelaram nos dados analisados.

O primeiro ponto diz respeito à interlíngua, considerando que, no mundo atual, é cada vez mais comum crianças serem expostas a uma língua em casa e a outra na escola. Na segunda língua, o aprendiz constrói a gramática da L2, a partir da gramática da L1, apresentando propriedades que são semelhantes nas duas línguas manifestadas nos estágios de uma interlíngua.

No trabalho, a interlíngua aparece como parte do processo de aprendizado da L2, relacionando os trabalhos de três autoras que demonstraram o emprego de verbos em fases ou estágios de interlíngua: Brochado (apud QUADROS, 2006), Almeida (2007) e Sabanai e Alvarez (2012). Não separamos as flexões verbais em fases ou estágios, ou mesmo

delimitamos qual delas aparece em uma determinada fase, embora tenhamos feito referência a elas. A relação de interlíngua foi sendo aos poucos revelada nas categorias abertas, com o emprego do verbo no infinitivo, no presente do indicativo, no pretérito imperfeito do indicativo, no presente do subjuntivo; no quarto, o pretérito perfeito do indicativo e o gerúndio.

O segundo ponto se refere às categorias que emergiram das descrições dos sujeitos da pesquisa. Em nossa análise, esses sujeitos demonstraram uma maior proximidade com o português escrito como L2 que com a LIBRAS como L1, ao empregarem o verbo nas sentenças que construíram, processo de comunicação estabelecido na rede social WhatsApp. Esse fato pode ser comprovado pela quantidade de Unidades de Significado que compuseram as categorias abertas: pouca ocorrência do uso do *Verbo no Infinitivo* e do *Verbo com Emprego Inadequado*; maior ocorrência de *Verbo Principal Acompanhado do Verbo Auxiliar*, *Verbo com Marca de Oralidade* e *Verbo com Flexão Adequada*.

O terceiro ponto diz respeito às categorias *Verbo no Infinitivo* e *Verbo com Emprego Inadequado*. Podemos afirmar que, mesmo o surdo empregando o português escrito como L2 com traços específicos da LIBRAS como L1, ele tenta imprimir nessa escrita conhecimentos adquiridos ao longo da aprendizagem da L2. Considerando a relação de interlíngua, o emprego do verbo na produção escrita do português como L2 acontece obedecendo ao aprendizado gradativo dessa língua. No início, quando flexiona o verbo apenas no infinitivo, o surdo ainda não tem fixado as normas necessárias ao aprendizado da L2. Ao dar continuidade aos estudos na língua alvo, ele evolui para a flexão do presente e pretérito imperfeito do indicativo. Com o constante contato com usuários do português como L1, nas redes sociais, por exemplo, os usuários da LIBRAS como L1 evoluem para flexões de outros tempos e modos verbais, até conseguir organizar sentenças escritas, em conformidade com o contexto em que o verbo está sendo empregado, flexionando o verbo adequadamente, na construção dos sentidos da sentença da L2.

A categoria *Verbo Principal Acompanhado do Verbo Auxiliar* é o quarto ponto que fazemos destaque na pesquisa. Essa categoria revelou a flexão adequada do verbo auxiliar e a inserção do pronome oblíquo átono junto a ele, no processo de aquisição do português como L2. Na LIBRAS, essa construção não é usual, pois a flexão do verbo auxiliar é realizada pela presença do advérbio de tempo na sentença ou, quando esse advérbio não vem explícito, fica a cargo da interpretação/tradução dada pelo intérprete de LIBRAS (MOURA et al, 2008). Sendo assim, o emprego adequado do verbo auxiliar acompanhado de pronome átono revela que o surdo está se apropriando do português como L2.

O quinto destaque se refere à categoria *Verbo com Marca de Oralidade*. Essa categoria revelou que o surdo consegue assimilar a escrita do português como L2, de forma proficiente. Ele demonstrou ser capaz de incorporar registros os quais não lhe são próprios, por não ser usuário nativo da Língua Portuguesa, fato que coloca a rede social num patamar de favorecimento de aprendizagem do português escrito maior que muitos outros recursos didático-pedagógicos disponibilizados ao aprendiz de segunda língua.

Na busca de uma educação bilíngue que privilegia a escrita, com fortes rejeições ao uso do português oral, o surdo emprega na escrita o *Verbo com Marca de Oralidade*, algo que era improvável para alguém que não tem a oralização como característica de sua L1. A marca de oralidade presente no verbo e registrada na escrita da rede social de usuários do português como L1 é facilmente compreendida, devido à própria característica de comunicação oral da língua, considerando que a Língua Portuguesa apresenta registro oral e escrito. A LIBRAS, por ser uma língua espaço-visual, não apresenta o registro oral.

Nesse sentido, o papel da rede social da web na comunicação dos surdos se apresenta como o sexto ponto relevante no trabalho. A escrita do surdo se apresenta, nas redes sociais, não como algo impositivo, mas prazeroso e com poder de comunicação capaz de proporcionar interesse e apropriação, pelo surdo, do português como L2. Ressaltamos que o português está sendo redescoberto como uma nova proposta de comunicação e interação entre surdos e ouvintes, nos mais longínquos espaços, sem colocar em segundo plano uma ou outra língua, mas a importância das duas no processo de comunicação e interação do surdo entre seus pares ou não.

O surdo que tem LIBRAS como primeira língua, por meio da escrita na rede social, emprega o português, uma outra língua que lhe proporciona uma comunicação com diferentes interlocutores e com interlocutores ausentes. Esse fato favorece a aquisição de novos conhecimentos na L2, ampliando a capacidade de o surdo lidar com diferentes sentenças em que o verbo se insere, auxiliando-o como e em que situação usar as formas verbais na escrita da L2, fato observado na categoria *Verbo com Flexão Adequada*.

O sétimo ponto a destacar diz respeito à relação de L1 e L2. Os sujeitos da pesquisa conseguiram construir sentenças mantendo um dinamismo comunicativo, com competência linguística pertinente ao momento vivido. Ressaltamos a participação efetiva do Sujeito 2, aquele que mais utilizou o verbo na sentença, contribuindo no aparecimento de um maior número de flexões verbais adequadas, revelando, assim, sua apropriação proficiente do português escrito como L2.

Apesar da pouca variedade de flexões verbais que surgiram na pesquisa, o surdo está se apropriando do português como L2, ao apresentar uma escrita que está cada vez mais presente no nosso dia a dia: a da rede social, caracterizada como uma escrita espontânea, que não se prende às normas pautadas pela gramática ensinada nas escolas, com a Língua Portuguesa sendo empregada de modo a possibilitar o desenvolvimento de novas competências de uso da língua, incluindo nesse contexto, o emprego do verbo. Essa apropriação do português como L2 é fruto das interações estabelecidas no ambiente digital, mais especificamente, na rede social WhatsApp, local onde o surdo busca se apropriar da linguagem escrita em suas práticas sociais.

Após a trajetória percorrida no mundo vivido dos sujeitos e nos autores que fundamentaram a pesquisa que desenvolvemos, apontamos alguns caminhos, a partir do posto de observação que escolhemos: a escrita dos surdos na rede social da web. Esses caminhos representam a visão da pesquisadora, ao se questionar por onde ir, o que fazer com os resultados encontrados.

O primeiro caminho se refere à compreensão do processo de aquisição do português escrito como L2 na rede social WhatsApp. O uso dessa rede como recurso didático-pedagógico pode contribuir para aprofundar as discussões sobre as teorias de aquisição de segunda língua, repensando o papel do ambiente linguístico nessa aquisição e refletindo sobre a necessidade de um contexto funcional comunicativo.

Outro caminho é o entendimento de que a rede social da web merece um olhar mais científico, no sentido de gerar mais estudos e pesquisas sobre o tema. Precisamos perceber, nesse mundo digital que se nos apresenta na atualidade, o que pode ser ou não aproveitado para uso acadêmico, no processo de aquisição do português escrito como L2. É preciso ressaltar, entretanto, que grande parte do que sabemos sobre aquisição de segunda língua é baseada nos estudos feitos com aprendizes de língua estrangeira. Os estudos sobre a aquisição do português como L2 e sua relação com as línguas de sinais como L1 ainda são poucos, dificultando assim as pesquisas nessa área.

O terceiro caminho é transformar as redes sociais em um recurso significativo de utilização do português escrito por surdos e ouvintes. Mesmo sem ter esse objetivo, essa tecnologia se apresenta como uma ferramenta que pode ser utilizada para auxiliar a escrita do português para usuários de segunda língua. No caso dos surdos, nessas redes, eles escrevem o português espontaneamente e se valem dele nas trocas de informações, tanto com surdos como com ouvintes, sem medo de errarem ou serem criticados, quanto ao uso do português, e, desta forma, eles se expõem, erram, observam e aprendem.

Nesse sentido, é imprescindível que os profissionais que trabalham com a escrita de surdos sinalizadores reconheçam a importância da rede social da web, uma realidade que se revela como uma alternativa adequada para auxiliar na aquisição do português como L2, considerando que os surdos precisam apreender os conhecimentos da Língua Portuguesa escrita para sua inclusão na sociedade letrada e os professores necessitam ir além das fronteiras do comodismo, em relação ao processo ensino-aprendizagem do português como L2, se quiserem, como professores de português em nosso país, contribuir com um ensino de qualidade para esses alunos.

O desvelamento da escrita dos surdos nas redes sociais se constitui uma tentativa de contribuir para a ampliação dos conhecimentos sobre a LIBRAS e o português como L2. Cientes disso, sugerimos que outras pesquisas desvelem, construam e agreguem novos conhecimentos aos que este trabalho apresenta, sem desconsiderar as pesquisas existentes, uma vez que ainda há muito a ser investigado sobre o tema.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Janete Alves. **Aquisição do sistema verbal do português por escrito pelos surdos**. 2007. 122f. Dissertação (Mestrado em linguística) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade de Brasília – UNB, Brasília.
- ANDRADE Maly Magalhães Freitas De. **Práticas de Ensino da Língua Portuguesa Para Alunos Surdos**. 2012, Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 2012. Disponível em: <https://www.unimep.br/phpg/bibdig/aluno/down.php?cod=1079> Acesso em: 2/4/2016.
- ARAÚJO, Júlio e LEFFA, Vilson. (org) **Redes sociais e ensino de línguas: o que temos de aprender?** 1ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.
- ARAÚJO, Patrício Câmara; BOTTENTUIT JUNIOR, João Batista . **O aplicativo de comunicação Whatsapp como estratégia no ensino de Filosofia**. Temática, Ano XI, n. 02 - Fevereiro/2015. NAMID/UFPB. Disponível em <http://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/tematica> 11 .
- ARCOVERDE, Rossana Delmar de Lima. **Tecnologias Digitais: Novo Espaço Interativo na Produção Escrita dos Surdos**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n. 69, p. 251-267, maio/ago. 2006. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 15 de setembro de 2016.
- AZEREDO, José Carlos de. **Iniciação à sintaxe do português**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1999.
- BAGNO, Marcos. **Gramática da língua portuguesa: tradição gramatical, mídia e exclusão social**. São Paulo: Edições Loyola, 2000.
- _____, Marcos. **Português ou brasileiro?** um convite à pesquisa. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.
- _____, Marcos. **Gramática pedagógica do português brasileiro**. São Paulo: Parábola Editorial 2012.
- BARALO, Marta. **La Adquisición del español como lengua extranjera**. Arco Libros, Madrid, 1999.
- BARTHES, Roland. **Elementos de semiologia**. Tradução de Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1992.
- BASÍLIO, Margarida. O princípio da analogia na constituição do léxico: regras são clichês lexicais. Veredas (UFJF), Juiz de Fora, v. 1, p. 9-21, 1997.
- BECHARA, E. **Moderna gramática portuguesa**. 37. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2009.
- BEHARES, Luís. E. Aquisição da Linguagem e Interações Mãe Ouvinte – Criança In: **Anais do seminário pensando a educação da pessoa surda**. Rio de Janeiro: Teatral, 1996.
- BOER, M. A de S. A sintaxe funcional do sintagma nominal em textos de literatura oratória. In: ANTONIO, J. D. (org.). **Estudos Descritivos do Português**. São Carlos: Editora Claraluz, 2008, p. 149-168.
- BONA, Camila de. Relações saussurianas e o princípio da analogia: considerações acerca da formação de novas palavras **Entrepalavras**, Fortaleza - ano 4, v.4, n.1, p. 137-149, jan 2014.
- BRASIL. **A educação dos surdos**. Secretaria de Educação Especial. MEC/SEESP, 1997.
- _____. **Lei nº 10.436**, 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências, Brasília, DF. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm> Acesso em 02 de março de 2015.

_____. Secretaria de Educação Especial. **Ensino de Língua Portuguesa para Surdos: Caminhos para uma Prática Pedagógica**. Vol. 2. Brasília: SEESP, 2005a.

_____. **Decreto Nº 5.626**, de 22 de Dezembro de 2005. Brasília, DF, 2005b. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm> Acesso em 03 de fevereiro de 2015.

_____. **Ideais para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006. 120 p

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio- PCNEM. Linguagens, códigos e suas tecnologias- parte II**. MEC. 2007.

_____ (Org). **Leitura, escrita e surdez** / Secretaria da Educação, CENP/CAPE. – 2. ed. - São Paulo : FDE, 2009.

_____ . **INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, Inep.gov.br, Brasília, 2013 .

BRITO, L, Ferreira. **Por uma gramática de língua de sinais**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

CAMARA JR, Mattoso. **Dicionário de Filologia e gramática referente à língua portuguesa**. Rio de Janeiro: J. Ozon, 1974.

_____, Mattoso. **Estrutura da língua portuguesa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAPOVILLA, Fernando César; RAPHAEL, Walkíria Duarte. **Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da língua de sinais brasileira**. São Paulo: Edusp, 2001.

CASTELLS, Manuel e CARDOSO, Gustavo. **A sociedade em rede do conhecimento à ação política**. Conferência promovida pelo Presidente da República em 4 e 5 de Março de 2005, Centro Cultural de Belém. Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

CASTILHO, Ataliba T. de. **Nova gramática do Português Brasileiro**. São Paulo: contexto, 2010.

_____. **Introdução ao estudo do aspecto verbal na língua portuguesa**. Disponível em: seer.fclar.unesp.br > Capa > v. 12 (1968) > Castilho. Acesso em: 12 junho 2016.

CONRAD, Katia Regina. BARANI, Eleni. **Educação e Surdez: Um Resgate Histórico pela Trajetória Educacional dos Surdos no Brasil e no Mundo**. RVCSD - Revista Virtual de Cultura Surda e Diversidade, Edição nº 08. 2011

COOK, V; NEWSON, M. **Chomsky's Universal Grammar**. 2.ed. Oxford; Malden, Massachusetts: Blackwell Publishers, 1996.

CORDER, P. **Idiosyncratic Dialects and Error Analysis**. IRAL, 9, 147-159, 1971.

CORRADI, Juliane Adne Mesa Silvanae VIDOTTI, Aparecida Borsetti Gregório. **Ambientes informacionais digitais acessíveis a minorias linguísticas surdas: cidadania e/ou responsabilidade social**. Universidade Estadual Paulista (UNESP) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Campus de Marília, 2014.

COSTA, Sérgio Roberto. (Hiper)textos ciberespaciais: mutações do/no ler-escrever. **Cadernos CEDES**, v.25, n.65. Campinas jan./abr. 2005.

COUTINHO, Denise. **LIBRAS e língua portuguesa (semelhanças e diferenças) vol II**, João pessoa: Arpoador, 2000.

- CRITELLI, Dulce, Mára. **Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica.** São Paulo: EDUC: Brasiliense, 1996.
- DIZEU, Liliane Correia Toscano De Brito e CAPORALI, Sueli Aparecida. **A Língua de Sinais constituindo o surdo como sujeito.** Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 91, p. 583-597, Maio/Ago. 2005. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>
- EMMOREY, K.; BELLUGI, U. & KLIMA, E. Organização neural da língua de sinais. Em **Língua de sinais e educação do surdo.** Eds. Moura, M. C.; LODI, a. C. e PEREIRA, M. C. Sociedade Brasileira de Neuropsicologia. SBNp. São Paulo. 1993.
- FELIPE, Tanya A. **Libras em Contexto : Curso Básico : Livro do Estudante / Tanya A. Felipe.** 8ª. edição- Rio de Janeiro : WalPrint Gráfica e Editora, 2007.
- FELIPE, Tanya A. **O discurso verbo-visual na língua brasileira de sinais – Libras.** Universidade de Pernambuco – UPE, Recife, Pernambuco, Brasil; CNPq. São Paulo, 8 (2): 67-89, Jul./Dez. 2013.
- FERNANDES, Eulália. **Problemas linguísticos e cognitivos do surdo.** Rio de Janeiro: Agir, 1990.
- FERNANDES. E. **Linguagem e surdez.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FERRAREZI JUNIOR, Celso. **O estudo dos verbos na educação básica.** São Paulo: contexto, 2014.
- FILGUEIRA. Alexandre dos Santos. **Material de apoio para aprendizado da LIBRAS.** São Paulo: Phorte, 2011.
- FINAU, Rossana Aparecida. **Um estudo das categorias funcionais em textos escritos de deficientes auditivos.** 1996. 120f. Dissertação (Mestrado em Letras). Setor de Ciências Humanas Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 1996.
- GARCIA, Othon Moacyr. **Comunicação em prosa moderna: aprenda a escrever, aprendendo a pensar.** Rio de Janeiro: Ed. FGV, 2010.
- GÄRTNER, Eberhard. Tentativa de explicação Diacrônica de Alguns Fenômenos Morfosintáticos do Português Brasileiro. In: ALKMIM, Tania. M. **Para a história do Português Brasileiro.** V. III: novos Estudos. p.293-329, São Paulo, 2002.
- GESSER, Audrei. **LIBRAS? que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- GOLDFELD, Márcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.** São Paulo: Plexus, 2002.
- _____, M. **Fundamentos em Fonoaudiologia: Linguagem.** Editora Guanadara Koogan, Rio de Janeiro, 2003,
- GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Linguagem, surdez e educação.** 3. ed. campinas: Autores Associados, 2002.
- GUARINELLO, Ana Cristina; CLAUDIO, Débora Pereira; FESTA, Priscila Soares Vidal e PACIORNIK, Roseli. **Reflexões sobre as interações linguísticas entre familiares ouvintes - filhos surdos.** Tuiuti: Ciência e Cultura, n. 46, p. 151-168, Curitiba, 2013.
- HENRIQUES, Ribeiro Eunice. Distância entre línguas e o processo de aprendizagem/aquisição. In: SEDYCIAS, João. (org); DURÃO Adja, Balbino de Amorim Barbieri, A **O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

- HONORA, M.; FRIZANCO, M. L. E. **Livro Ilustrado de Língua Brasileira de Sinais**: desvendando a comunicação usada pelas pessoas com surdez. São Paulo: Ciranda Cultural, 2009.
- HUSSERL, Edmundo. Investigações lógicas: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. In: **Os Pensadores**. São Paulo: Nova Cultural, 1992.
- HUSSERL, Edmund. *A ideia da fenomenologia*. Tradução Artur Morão. Lisboa: Ed. 70, 2000. p. 39-66.
- ILARI, Rodolfo. *A expressão do tempo em português*. 2ed. São Paulo: Contexto, 2001
- KATO, Mary. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1992.
- KATO, M. A. Aquisição e aprendizagem da língua materna: de um saber inconsciente para um saber metalinguístico. In: Loni Cabral & José Morais (orgs) **Investigando a linguagem**. Florianópolis: Editora Mulheres, 1999.
- KENEDY, E; MARTELOTTA, M. E. T. A visão funcionalista da linguagem no século XX. In: Maria Angélica Furtado da Cunha; Mariangela Rios de Oliveira; Mário Eduardo Toscano Martelotta. (Org.). **Linguística Funcional**: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A / Faperj, 2003, p. 17-28.
- KLIMA, E. S. & U. BELLUGI. 1979. **The Signs of Language**. Cambridge: Harward University Press.
- KRASHEN, S. **Formal and informal linguistic environments in language learning and language acquisition**. *Tesol Quarterly* 10: 157-168. 1976.
- KYLE, J. **O ambiente bilíngüe**: alguns comentários sobre o desenvolvimento do bilingüismo para surdos. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades da educação bilíngüe para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. p. 15-26.
- LABORIT, E. *O vôo da gaiivota*. São Paulo: Best Seller, 1994.
- LACERDA, Cristina B.F. de. **Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos**. *Cad. CEDES*, Campinas, v. 19, n. 46, Sept. 1998. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010132621998000300007&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 18. maio. 2016.
- LARSEN-FREEMAN, D. On The Complementarity of Chaos/Complexity Theory and Dynamic Systems Theory in Understanding the Second Language Acquisition Process. **Bilingualism: Language and Cognition**, v.10, n.1, p.35-37, 2007.
- LEIRIA, Isabel. **Português língua segunda e língua estrangeira**: investigação e ensino. Isabel Leiria. 1999. Disponível em: cvc.instituto-camoes.pt/idiomatico/03/portuguesLSeLE.pdf. Acesso em: 20/12/2015.
- LENNON, Paul. **Error: Some Problems of Definition, Identification, and Distinction**. *Applied Linguistics*, vol.1, p. 180 a 195. Oxford: Oxford University Press,1991.
- LIMA, Dias Marisa. **Um estudo sobre aquisição de ordem e cronologia no português escrito por surdos**. 2011. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasília-DF, 2011. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/10482/9749/3/2011_MarisaDiasLima.pdf. Acesso em: 18/05/2016.
- MALDONADE, Irani Rodrigues. Sobre a analogia e os erros no processo de aquisição da linguagem. In: **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (2): p. 530-544, maio-ago. 2015.

- MARCHESI, A. **El desarrollo cognitivo y lingüístico de los niños sordos**. Madrid: Alianza Editorial, 1991.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Fala e escrita** / Luiz Antônio Marcuschi e Angela Paiva Dionisio. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 208 p.
- MARTIN Diane Lillo. Estudos de aquisição de línguas de sinais: passado, presente e futuro. In: QUADROS Ronice Müller de, VASCONCELLOS, Maria Lúcia Barbosa de. (Orgs) **Questões Teóricas das Pesquisas em Línguas de Sinais**. 9º Theoretical issues in sign language research conference Florianópolis. Brasil, Dezembro 2006. p.191-210.
- MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida V. **A pesquisa qualitativa em psicologia: fundamentos e recursos básicos**. São Paulo: Educ/Moraes, 1989.
- MARTINS, Joel. **Um enfoque fenomenológico do currículo: educação como *poiesis***. São Paulo: Cortez, 1992.
- MARTINS, Livia Maria Ninci. **Tecnologia e Educação De Surdos: Possibilidades De Intervenção**. Campinas/São Paulo, 2014.
- MEIL, Irit; PADDEN, Carol; ARONOFF, Mark; SANDLER, Wendy. **Repensando classes verbais em línguas de sinais: o corpo como sujeito**. Brasil, Dezembro 2006.
- MELO, Maria Jessica Torres de; FEITOSA, Daniella Ramos; SILVA, Danielle de Souza. **O uso das tecnologias como meio de inserção e apropriação da leitura e da escrita dos surdos**. Educação, Sociedade e Mídia. Faculdade São Luís de França. Aracajú, 2013. Disponível em <http://www.academia.edu.br>. Acesso em 09/04/2016.
- MENON, O. P. da S. Perífrases de gerúndio: o que mudou? In: **O tempo e a linguagem**. Série Trilhas Linguísticas, nº14, 2008, p 41-95.
- MERLEAU – PONTY, Maurice. **O primado da percepção e suas consequências filosóficas**. São Paulo: Papirus, 1990.
- MESQUITA, Alline, Camilla, Romão. **A categoria preposicional na interlíngua do surdo aprendiz de português (L2)**. 2008, Dissertação (Mestrado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística. Universidade de Brasília-DF, 2008. Disponível em: repositorio.unb.br/bitstream/10482/.../1/2008_AlineCamilla%20RomaoMesquita.pdf Acesso em 08/02/2016.
- MIGLIOLI, S.; SOUZA, R. F. Aspectos sociais da ciência da informação e uso da informação por sujeitos surdos na web. In: MOLLICA, Maria Cecília de Magalhães; PATUSCO, Cynthia; BATISTA, Hadinei Ribeiro. **Sujeitos em ambientes virtuais**. 1ª ed, São Paulo: parábola Editora, 2015.
- MOURA, Maria Cecília; VERGAMINI, Sabine Antonialli Arena; CAMPOS, Sandra Regina Leite de. **Educação para Surdos: práticas e perspectivas**. Livraria Santos Editorial, 2008.
- MUSSALIN, Fernanda e BENTES, Anna Christina. **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. In: PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em Linguística. São Paulo: Cortez, 2011.
- NASCIMENTO, L.C.R. **Fonoaudiologia e Surdez: Uma análise dos percursos discursivos da prática fonoaudiológica no Brasil**. Universidade Estadual de Campinas: São Paulo, 2002.
- NEMSER, W. Approximative Systems of Foreign Language Learner. **International Review of Applied Linguistics**, 9, 115-123, 1971.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati; SCHER, Ana Paula; VIOTTI, Evani de Carvalho. *Sintaxe: Explorando a Estrutura da Sentença*. In FIORIN, J. L. (Org) **Introdução à Linguística II**. Princípios de análise. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, Marilene de O.M. **Interação professor-ouvinte e pré-escolares surdos em duas alternativas metodológicas**. Brasília: Corde, 1997.

NORTHERN, Jerry L. **Audição em crianças**. São Paulo: Manole, 1989.

NOVAES, Edmarcius Carvalho. **Surdos: educação, direito e cidadania**, 2ed. Rio de Janeiro: Wak Ed, 2014.

OTHERO Gabriel de Ávila . **A Gramática Da Frase Em Português : Algumas Reflexões Para A Formalização Da Estrutura Frasal Em Português**. Dados eletrônicos. – Porto Alegre : EDIPUCRS, 2009.

PAISANA, João. **Fenomenologia e Hermenêutica**. A relação entre as filosofias de Husserl e Heidegger. Editora Presença, Lisboa, 1992.

PAIVA, Vera Lucia Menezes de Oliveira e. **Aquisição de segunda língua**. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PATUSCO, Cynthia Aparecida Pereira e BATISTA, Hadinei Ribeiro (Orgs). **Sujeitos em ambientes virtuais**. 1ªed. São Paulo; Parábola Editorial, 2015.

PEIXOTO, Renata Castelo. **A interface entre a Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e a Língua Portuguesa na psicogênese da escrita na criança surda**. 2004.132f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-graduação em educação brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2004.

_____, R. C. Algumas considerações sobre a interface entre a língua brasileira de sinais (Libras) e a língua portuguesa na construção inicial da escrita pela criança surda. In: **Cadernos Cedes**, Campinas: UNICAMP; Papyrus, v. 26, n. 69, p. 205-229, maio/ago. 2006. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n69/a06v2669.pdf. Acesso em: 25/03/2015.

PEREIRA, Maria Cristina da Cunha. (org) **Leitura, escrita e surdez**. Secretaria da Educação, CENP/CAPE;– 2. ed. - São Paulo : FDE, 2009.

_____, Maria Cristina da Cunha. (Org). **LIBRAS: Conhecimento além dos sinais**. 1ªed, São Paulo: Person Prentice Hall, 2011.

_____, M. C. C. O ensino de português como segunda língua para surdos: princípios teóricos e metodológicos. **Educar em Revista**. Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 2/2014, p. 143-157. Editora UFPR.

PEZATTI, Erotilde Goreti. O funcionalismo em linguística. In: MUSSALIM, Fernanda; BENTES, Ana Chistina (Org.). **Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos**. Vol. 3. 5ªed. São Paulo: Cortez, 2011, p.165-218.

_____. **A ordem das palavras no português**. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

PIRES, Lilian Coelho. **Aquisição do português escrito por surdos usuários de LSB: efeitos da interferência da L1 em contexto de concordância verbal**. In Anais do IX Encontro do CELSUL Palhoça, Universidade do Sul de Santa Catarina, SC, out. 2010.

QUADROS, R. M. de. KARNOPP, L. B. **Língua de Sinais Brasileira: estudos linguísticos**. Porto Alegre. Artmed, 2004.

QUADROS, Ronice Müller de. **Educação de surdos: a aquisição da linguagem**. Porto Alegre: Artemed, 1997.

_____, Ronice Müller de. **Ideias para ensinar português para alunos surdos**. Brasília: MEC, SEESP, 2006.

QUADROS, Ronice Müller de; CRUZ, Carina Rabello. *Língua de sinais - instrumentos de avaliação*. Porto Alegre: ARTMED, 2011. 159 p.

RAMOS, Wiliam César. **Morfologia verbal e ensino**: uma proposta didática. Revista do GEL, S. J. do Rio Preto, v. 4, n. 2, p. 137-152, 2007.

RECUERO, Raquel. **Redes sociais na internet**. 2ªed. Porto Alegre: Sulina, 2011.

REIS, Bruna Sthefany Souza dos. **“Você tem WhatsApp?”** Um estudo sobre a apropriação do aplicativo de celular por jovens universitários de Brasília. 2013. 98f. Monografia (graduação em Comunicação Organizacional). Faculdade de Comunicação da Universidade de Brasília, Brasília/DF.

REZENDE, Antonio Muniz de. **Concepção fenomenológica de educação**. São Paulo: Cortez. Autores Associados, 1990.

RICOEUR, Paul. **O discurso da ação**. Trad. Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1989.

RODRÍGUEZ, Alfredo Maceira. **O aspecto verbal no português**. Disponível em: www.filologia.org.br/anais/anais%20III%20CNLF%2049.html. Acesso em: 14 jun. 2016.

SABANAI, Noriko Lúcia; ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz. A criança surda escrevendo na língua portuguesa: questões de inteligêcia. In ALVAREZ, Maria Luiza Ortiz (org). **Novas Línguas Línguas Novas: Questões de interlíngua na pesquisa em linguística aplicada**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

SACKS, O. **Vendo Vozes**: uma jornada pelo mundo dos surdos. Rio de Janeiro: Imago, 1998.

SALLES, Heloisa Maria Moreira Lima; FAULSTICH, Enilde; CARVALHO, Orlene Lúcia e RAMOS, Ana Adelina Lopo. **Ensino de Língua portuguesa para surdos**: caminhos para a prática pedagógica. Brasília: MEC, SEESP, 2004.

SANTOS FILHO, José Camilo dos; GAMBOA; Sílvia Sanches. **Pesquisa educacional**: quantidade e qualidade. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS GARGALLO, Isabel. **Análisis Contrastivo, Análisis de Errores e Interlengua en el marco de la Lingüística Contrastiva**. Madrid: Síntesis, 1993.

SANTOS, Fernanda Maria Almeida dos. **Marcas da Libras e indícios de uma interlíngua na escrita de surdos em língua portuguesa**. Salvador: UFBA, 2009.

_____. O processo de aprendizagem da escrita do português por surdos: singularidades e estratégias facilitadoras. In: **Inventário** (Universidade Federal da Bahia. Online), v.8, p.1-16, 2011. Disponível em: <http://www.inventario.ufba.br /08/ O%20processo%20 de% 20aprendizagem%20corrigido. pdf>. Acesso em 17/05/2015.

SANTOS, Veraluce Lima dos. **O ensino de Língua portuguesa: uma abordagem fenomenológica**. 1997. 166f. Dissertação (Mestrado em educação) – programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Maranhão, São Luís.

_____. **A influência das tecnologias de informação e de comunicação no uso da língua e suas implicações no ensino de língua portuguesa** / 2006. 419 f. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) Universidade de Évora, Portugal.

SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 27 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

- SELINKER, L. Interlanguage. **International Review of Applied Linguistics**. São Paulo: Plexus, 2001.
- SILVA, José de Sousa; ALMEIDA FILHO, José Carlos P. **A modalidade escrita do português como L2**. Revista Horizontes de Linguística Aplicada, v. 8, n. 1, p. 8-22, 2009.
- SILVA, Marília da Piedade Marinho. **A construção de sentidos na escrita do aluno surdo**. São Paulo: Plexus. 2001.
- SHEPHERD, Tania, G. e SALIÉS, Tania, G. **Linguística da Internet**. São Paulo: Contexto, 2013.
- SKLIAR, C. **Educação e exclusão: Abordagem socioantropológicas da educação especial**. Porto Alegre: Mediação, 1997.
- SLOMSKI, Vilma Geni. **Educação bilíngue para surdos: concepções e implicações práticas**. Curitiba: Juruá, 2012.
- SOUSA, Eloysia Godinho de. **Surdez e significado social**. São Paulo: Cortez, 1982.
- SOUSA, A. N. de. Abordagem comunicativa e abordagem bilíngue: uma articulação para o ensino de língua inglesa para surdos. In: QUADROS, Ronice Müller de; WEININGER, Markus, J. (Orgs). **Estudos da língua brasileira de sinais III**. Florianópolis: editora Insular; Florianópolis: PGET/UFSC, 2014.
- SPADARO, Antônio. **Web 2.0: redes sociais**. 1ªed. São Paulo: Paulinas, 2013.
- SPINASSÉ, K. P. **Os conceitos Língua Materna, Segunda Língua e Língua Estrangeira e os falantes de língua alóctones minoritárias no Sul do Brasil**. Revista Contingentia, 2006, Vol. 1, novembro 2006. Pp.1–10.
- SPINELLI, Beatriz. **Sentidos e Ensino no Silêncio: Uma Análise Discursiva Do Ensino De Língua Portuguesa Para Surdos**. 2013. Monografia (Licenciatura em Letras – Português). Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2013. Disponível: www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?down=55869 Acesso em: 24/07/2016.
- STOKOE, William. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf. In: **Journal of Deaf Studies and Deaf Education** vol. 10 no. 1 _ Oxford University Press 2005; all rights reserved.
- STUMPT, Marianne Rossi; QUADROS, Ronice Müller de; LEITE, Tarcísio de Arantes. **Estudos da língua brasileira de sinais**. Série Estudos de Língua de Sinais. VII. Florianópolis: Insular, 2014.
- SVARTHOLM, K. **Aquisição de segunda língua por surdos**. Espaço: informativo técnico-científico do INES, n. 9. Rio de Janeiro, INES, 1999.
- URBANO, Hudinilson. Marcadores conversacionais: status sintático. In: Seminário do Grupo de Estudos Linguísticos. **XXII Anais do GEL**. Ribeirão Preto, SP, 1993.
- VALENTINI, C. B. & BISOL, C. A. **Surdez: O desafio da leitura e da escrita**. Objeto de Aprendizagem Incluir – UCS/FAPERGS, 2011. Disponível em http://www.grupoelri.com.br/Incluir/downloads/OA_SURDEZ_Escrita_Texto.pdf Acessado em setembro de 2016
- VARGAS, Maria Valéria. **Verbo e práticas discursivas**. São Paulo: Contexto, 2011.
- VERGÈS Françoise Bonnal- **Langue des Signes Française : des lexiques des XVIII et XIX siècles a la dictionnaire du XXI siècle** Toulouse 2 UMR 5610 - Paris 8 UMR 7023. GLOTTOPOL – N° 7 – Janvier 2006 disponível em < <http://www.univ-roen.fr/dyalang/glottopol>> Acesso em: 14 set. 2016.

VIANA, Manuela M.C. **A Língua do silêncio: um despertar para a língua de sinais.** 2000.120f. Monografia (Especialização em fundamentos da educação especial). Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul, Campo Grande.

WEIRICH, M. T. G. S. **A obrigatoriedade do ensino de libras – língua brasileira de sinais – nas instituições públicas de ensino superior como forma de inclusão social e perspectiva do discente do curso de enfermagem da ufmt – campus de sinop/mt.** Revista de Letras Noroeste - estudos linguísticos e literários, v. 6, n. 12, 2013. Disponível em: <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/noroeste/article/view/125/877>>. Acesso em: 22 jun. 2016.

XAVIER, André Nogueira. **Descrição fonético-fonológica dos sinais da língua brasileira de sinais (libras).** 2006.145fls. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

_____, André Nogueira. **Uma ou duas? Eis a questão!** Um estudo do parâmetro número de mãos na produção de sinais da língua brasileira de sinais (libras). 2014. 146 f. Tese (Doutorado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

XAVIER, André Nogueira; BARBOSA, Plínio Almeida. **Varição Livre na Libras: A Realização Com Uma Mão de Sinais Canonicamente Feitos Com Duas.** Revista (Con)Textos Linguísticos, Vitória, v.8, n. 10.1, p. 6-24, 2014.

XAVIER, Antonio Carlos; LÉVY, Pierre; JOACHIM, Sébastien; HOLANDA, Lourival; FERREIRA, Ermelinda; CARVALHO, Nelly; SILVA, Artur Stamford da; ABRANCHES, Sérgio; TAVARES, Dirceu; GOMES, Alex Sandro. **Hipertexto & Cibercultura: Links com literatura, publicidade, plágio e redes sociais.** São Paulo: Respel, 2011. 280p.

ZENI, J. M. **A análise de erro na produção escrita do português como segunda língua por alunos surdos.** Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

APÊNDICE

Apêndice A- Consentimento Livre e Esclarecido

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, ...(*nome do sujeito da pesquisa, nacionalidade, idade, estado civil, profissão, endereço, RG*), estou sendo convidado a participar de um estudo denominado “**LIBRAS E PORTUGUÊS COMO L2: a escrita dos surdos nas redes sociais**”, cujo objetivo é: Analisar o verbo na produção escrita em Língua Portuguesa como segunda língua nas redes sociais, por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua. A pesquisa faz parte do programa de pós-graduação da Universidade Federal do Maranhão, Mestrado em Letras, do departamento de Letras do Centro de Ciências Humanas.

A minha participação no referido estudo será no sentido de participar do grupo de WhatsApp criado para a pesquisa, conversando em Língua Portuguesa escrita sobre situações do dia-a-dia, que aparecerem espontaneamente, sabendo que os registros poderão ser analisados.

Recebi os esclarecimentos necessários sobre os possíveis desconfortos e riscos decorrentes do estudo, levando-se em conta que é uma pesquisa, e os resultados positivos ou negativos somente serão obtidos após a sua realização. Assim, os registros escritos em português serão coletados, observando a ética e conduta profissional.

Estou ciente de que minha privacidade será respeitada, ou seja, meu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, me identificar, será mantido em sigilo.

Também fui informado de que posso me recusar a participar do estudo, ou retirar meu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e de, por desejar sair da pesquisa, não sofrerei qualquer prejuízo à assistência que venho recebendo.

Os pesquisadores envolvidos com o referido projeto são MANUELA MARIA CYRINO VIANA – UFMA, com supervisão da professora Dra. VERALUCE DA SILVA LIMA e com eles poderei manter contato pelo e-mail: manubrviana@hotmail.com, ou pelo telefone da coordenação do mestrado em Letras (98) 32728343.

É assegurada a assistência durante toda pesquisa, bem como me é garantido o livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que eu queira saber antes, durante e depois da minha participação.

Enfim, tendo sido orientado quanto ao teor de todo o aqui mencionado e compreendido a natureza e o objetivo do já referido estudo, manifesto meu livre consentimento em participar, estando totalmente ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por minha participação.

No entanto, caso eu tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, haverá ressarcimento na forma seguinte: *mediante depósito em conta-corrente*. De igual maneira, caso ocorra algum dano decorrente da minha participação no estudo, serei devidamente indenizado, conforme determina a lei.

São Luis, _____ de _____ de 20__.

Assinatura do participante

ANEXOS

Anexo A – Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.

Dispõe sobre a LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS e dá outras providências. Eu o presidente da república faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei.

Art. 1 - É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS e outros recursos de expressão a ela associados.

Parágrafo Único. Entende-se como LINGUA BRASILEIRA DE SINAIS-LIBRAS a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

Art. 2 - Deve ser garantido, por parte do poder público em geral e empresas concessionárias de serviços públicos, formas institucionalizadas de apoiar o uso e difusão da LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS como meio de comunicação objetiva e de utilização corrente das comunidades surdas do Brasil.

Art 3 - As instituições públicas e empresas concessionárias de serviços públicos de assistência à saúde devem garantir atendimento e tratamento adequado aos portadores de deficiência auditiva, de acordo com as normas legais em vigor.

Art. 4 - O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de educação especial, de fonoaudióloga e de magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da língua brasileira de sinais - LIBRAS, como parte integrante dos parâmetros curriculares nacionais - PCNS. Conforme legislação vigente.

Parágrafo Único. A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS - LIBRAS não poderá substituir a modalidade escrita da Língua Portuguesa.

Art. 5 - Esta lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 24 de abril de 2002; 1810 da Independência e 1140 da República.

Fernando Henrique Cardoso

Paulo Renato Souza

Texto Publicado no D.O.U. de 25.4.2002.

Anexo B – Configuração de mão



Anexo C – Decreto Nº 5.626, de 22 de Dezembro de 2005.

DECRETO Nº 5.626, DE 22 DE DEZEMBRO DE 2005.

Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA, no uso das atribuições que lhe confere o art. 84, inciso IV, da Constituição, e tendo em vista o disposto na Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e no art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, DECRETA:

CAPÍTULO I- DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES

Art. 1º Este Decreto regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Art. 2º Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais - Libras.

Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz.

CAPÍTULO II- DA INCLUSÃO DA LIBRAS COMO DISCIPLINA CURRICULAR

Art. 3º A Libras deve ser inserida como disciplina curricular obrigatória nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, e nos cursos de Fonoaudiologia, de instituições de ensino, públicas e privadas, do sistema federal de ensino e dos sistemas de ensino dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.

§ 1º Todos os cursos de licenciatura, nas diferentes áreas do conhecimento, o curso normal de nível médio, o curso normal superior, o curso de Pedagogia e o curso de Educação Especial são considerados cursos de formação de professores e profissionais da educação para o exercício do magistério.

§ 2º A Libras constituir-se-á em disciplina curricular optativa nos demais cursos de educação superior e na educação profissional, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

CAPÍTULO III -DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LIBRAS E DO INSTRUTOR DE LIBRAS

Art. 4º A formação de docentes para o ensino de Libras nas séries finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior deve ser realizada em nível superior, em curso de graduação de licenciatura plena em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa como segunda língua.

Parágrafo único. As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 5º A formação de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental deve ser realizada em curso de Pedagogia ou curso normal superior, em que Libras e Língua Portuguesa escrita tenham constituído línguas de instrução, viabilizando a formação bilíngüe.

§ 1º Admite-se como formação mínima de docentes para o ensino de Libras na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a formação ofertada em nível médio na modalidade normal, que viabilizar a formação bilíngüe, referida no caput.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 6º A formação de instrutor de Libras, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional;

II - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior; e

III - cursos de formação continuada promovidos por instituições credenciadas por secretarias de educação.

§ 1º A formação do instrutor de Libras pode ser realizada também por organizações da sociedade civil representativa da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por pelo menos uma das instituições referidas nos incisos II e III.

§ 2º As pessoas surdas terão prioridade nos cursos de formação previstos no caput.

Art. 7º Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja docente com título de pós-graduação ou de graduação em Libras para o ensino dessa disciplina em

cursos de educação superior, ela poderá ser ministrada por profissionais que apresentem pelo menos um dos seguintes perfis:

I - professor de Libras, usuário dessa língua com curso de pós-graduação ou com formação superior e certificado de proficiência em Libras, obtido por meio de exame promovido pelo Ministério da Educação;

II - instrutor de Libras, usuário dessa língua com formação de nível médio e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação;

III - professor ouvinte bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa, com pós-graduação ou formação superior e com certificado obtido por meio de exame de proficiência em Libras, promovido pelo Ministério da Educação.

§ 1º Nos casos previstos nos incisos I e II, as pessoas surdas terão prioridade para ministrar a disciplina de Libras.

§ 2º A partir de um ano da publicação deste Decreto, os sistemas e as instituições de ensino da educação básica e as de educação superior devem incluir o professor de Libras em seu quadro do magistério.

Art. 8º O exame de proficiência em Libras, referido no art. 7º, deve avaliar a fluência no uso, o conhecimento e a competência para o ensino dessa língua.

§ 1º O exame de proficiência em Libras deve ser promovido, anualmente, pelo Ministério da Educação e instituições de educação superior por ele credenciadas para essa finalidade.

§ 2º A certificação de proficiência em Libras habilitará o instrutor ou o professor para a função docente.

§ 3º O exame de proficiência em Libras deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento em Libras, constituída por docentes surdos e lingüistas de instituições de educação superior.

Art. 9º A partir da publicação deste Decreto, as instituições de ensino médio que oferecem cursos de formação para o magistério na modalidade normal e as instituições de educação superior que oferecem cursos de Fonoaudiologia ou de formação de professores devem incluir Libras como disciplina curricular, nos seguintes prazos e percentuais mínimos:

I - até três anos, em vinte por cento dos cursos da instituição;

II - até cinco anos, em sessenta por cento dos cursos da instituição;

III - até sete anos, em oitenta por cento dos cursos da instituição; e

IV - dez anos, em cem por cento dos cursos da instituição.

Parágrafo único. O processo de inclusão da Libras como disciplina curricular deve iniciar-se nos cursos de Educação Especial, Fonoaudiologia, Pedagogia e Letras, ampliando-se progressivamente para as demais licenciaturas.

Art. 10. As instituições de educação superior devem incluir a Libras como objeto de ensino, pesquisa e extensão nos cursos de formação de professores para a educação básica, nos cursos de Fonoaudiologia e nos cursos de Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 11. O Ministério da Educação promoverá, a partir da publicação deste Decreto, programas específicos para a criação de cursos de graduação:

I - para formação de professores surdos e ouvintes, para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, que viabilize a educação bilíngüe: Libras - Língua Portuguesa como segunda língua;

II - de licenciatura em Letras: Libras ou em Letras: Libras/Língua Portuguesa, como segunda língua para surdos;

III - de formação em Tradução e Interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Art. 12. As instituições de educação superior, principalmente as que ofertam cursos de Educação Especial, Pedagogia e Letras, devem viabilizar cursos de pós-graduação para a formação de professores para o ensino de Libras e sua interpretação, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 13. O ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas, deve ser incluído como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental, de nível médio e superior, bem como nos cursos de licenciatura em Letras com habilitação em Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O tema sobre a modalidade escrita da língua portuguesa para surdos deve ser incluído como conteúdo nos cursos de Fonoaudiologia.

CAPÍTULO IV- DO USO E DA DIFUSÃO DA LIBRAS E DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ACESSO DAS PESSOAS SURDAS À EDUCAÇÃO

Art. 14. As instituições federais de ensino devem garantir, obrigatoriamente, às pessoas surdas acesso à comunicação, à informação e à educação nos processos seletivos, nas atividades e nos conteúdos curriculares desenvolvidos em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, desde a educação infantil até à superior.

§ 1º Para garantir o atendimento educacional especializado e o acesso previsto no caput, as instituições federais de ensino devem:

I - promover cursos de formação de professores para:

- a) o ensino e uso da Libras;
- b) a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa; e
- c) o ensino da Língua Portuguesa, como segunda língua para pessoas surdas;

II - ofertar, obrigatoriamente, desde a educação infantil, o ensino da Libras e também da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos;

III - prover as escolas com:

- a) professor de Libras ou instrutor de Libras;
- b) tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa;
- c) professor para o ensino de Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas

surdas; e

d) professor regente de classe com conhecimento acerca da singularidade lingüística manifestada pelos alunos surdos;

IV - garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a educação infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização;

V - apoiar, na comunidade escolar, o uso e a difusão de Libras entre professores, alunos, funcionários, direção da escola e familiares, inclusive por meio da oferta de cursos;

VI - adotar mecanismos de avaliação coerentes com aprendizado de segunda língua, na correção das provas escritas, valorizando o aspecto semântico e reconhecendo a singularidade lingüística manifestada no aspecto formal da Língua Portuguesa;

VII - desenvolver e adotar mecanismos alternativos para a avaliação de conhecimentos expressos em Libras, desde que devidamente registrados em vídeo ou em outros meios eletrônicos e tecnológicos;

VIII - disponibilizar equipamentos, acesso às novas tecnologias de informação e comunicação, bem como recursos didáticos para apoiar a educação de alunos surdos ou com deficiência auditiva.

§ 2º O professor da educação básica, bilíngue, aprovado em exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, pode exercer a função de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, cuja função é distinta da função de professor docente.

§ 3º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar atendimento educacional especializado aos alunos surdos ou com deficiência auditiva.

Art. 15. Para complementar o currículo da base nacional comum, o ensino de Libras e o ensino da modalidade escrita da Língua Portuguesa, como segunda língua para alunos surdos, devem ser ministrados em uma perspectiva dialógica, funcional e instrumental, como:

I - atividades ou complementação curricular específica na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental; e

II - áreas de conhecimento, como disciplinas curriculares, nos anos finais do ensino fundamental, no ensino médio e na educação superior.

Art. 16. A modalidade oral da Língua Portuguesa, na educação básica, deve ser ofertada aos alunos surdos ou com deficiência auditiva, preferencialmente em turno distinto ao da escolarização, por meio de ações integradas entre as áreas da saúde e da educação, resguardado o direito de opção da família ou do próprio aluno por essa modalidade.

Parágrafo único. A definição de espaço para o desenvolvimento da modalidade oral da Língua Portuguesa e a definição dos profissionais de Fonoaudiologia para atuação com alunos da educação básica são de competência dos órgãos que possuam estas atribuições nas unidades federadas.

CAPÍTULO V- DA FORMAÇÃO DO TRADUTOR E INTÉRPRETE DE LIBRAS - LÍNGUA PORTUGUESA

Art. 17. A formação do tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa deve efetivar-se por meio de curso superior de Tradução e Interpretação, com habilitação em Libras - Língua Portuguesa.

Art. 18. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, a formação de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, em nível médio, deve ser realizada por meio de:

I - cursos de educação profissional; II - cursos de extensão universitária; e III - cursos de formação continuada promovidos por instituições de ensino superior e instituições credenciadas por secretarias de educação.

Parágrafo único. A formação de tradutor e intérprete de Libras pode ser realizada por organizações da sociedade civil representativas da comunidade surda, desde que o certificado seja convalidado por uma das instituições referidas no inciso III.

Art. 19. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, caso não haja pessoas com a titulação exigida para o exercício da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, as instituições federais de ensino devem incluir, em seus quadros, profissionais com o seguinte perfil:

I - profissional ouvinte, de nível superior, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação em instituições de ensino médio e de educação superior;

II - profissional ouvinte, de nível médio, com competência e fluência em Libras para realizar a interpretação das duas línguas, de maneira simultânea e consecutiva, e com aprovação em exame de proficiência, promovido pelo Ministério da Educação, para atuação no ensino fundamental;

III - profissional surdo, com competência para realizar a interpretação de línguas de sinais de outros países para a Libras, para atuação em cursos e eventos.

Parágrafo único. As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 20. Nos próximos dez anos, a partir da publicação deste Decreto, o Ministério da Educação ou instituições de ensino superior por ele credenciadas para essa finalidade promoverão, anualmente, exame nacional de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa.

Parágrafo único. O exame de proficiência em tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa deve ser realizado por banca examinadora de amplo conhecimento dessa função, constituída por docentes surdos, linguistas e tradutores e intérpretes de Libras de instituições de educação superior.

Art. 21. A partir de um ano da publicação deste Decreto, as instituições federais de ensino da educação básica e da educação superior devem incluir, em seus quadros, em todos os níveis, etapas e modalidades, o tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa, para viabilizar o acesso à comunicação, à informação e à educação de alunos surdos.

§ 1º O profissional a que se refere o caput atuará:

I - nos processos seletivos para cursos na instituição de ensino;

II - nas salas de aula para viabilizar o acesso dos alunos aos conhecimentos e conteúdos curriculares, em todas as atividades didático-pedagógicas; e

III - no apoio à acessibilidade aos serviços e às atividades-fim da instituição de ensino.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

CAPÍTULO VI- DA GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 22. As instituições federais de ensino responsáveis pela educação básica devem garantir a inclusão de alunos surdos ou com deficiência auditiva, por meio da organização de:

I - escolas e classes de educação bilíngue, abertas a alunos surdos e ouvintes, com professores bilíngues, na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;

II - escolas bilíngues ou escolas comuns da rede regular de ensino, abertas a alunos surdos e ouvintes, para os anos finais do ensino fundamental, ensino médio ou educação profissional, com docentes das diferentes áreas do conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como com a presença de tradutores e intérpretes de Libras - Língua Portuguesa.

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

§ 3º As mudanças decorrentes da implementação dos incisos I e II implicam a formalização, pelos pais e pelos próprios alunos, de sua opção ou preferência pela educação sem o uso de Libras.

§ 4º O disposto no § 2º deste artigo deve ser garantido também para os alunos não usuários da Libras.

Art. 23. As instituições federais de ensino, de educação básica e superior, devem proporcionar aos alunos surdos os serviços de tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa em sala de aula e em outros espaços educacionais, bem como equipamentos e tecnologias que viabilizem o acesso à comunicação, à informação e à educação.

§ 1º Deve ser proporcionado aos professores acesso à literatura e informações sobre a especificidade linguística do aluno surdo.

§ 2º As instituições privadas e as públicas dos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e do Distrito Federal buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar aos alunos surdos ou com deficiência auditiva o acesso à comunicação, à informação e à educação.

Art. 24. A programação visual dos cursos de nível médio e superior, preferencialmente os de formação de professores, na modalidade de educação a distância, deve dispor de sistemas de acesso à informação como janela com tradutor e intérprete de Libras - Língua Portuguesa e subtítuloção por meio do sistema de legenda oculta, de modo a reproduzir as mensagens veiculadas às pessoas surdas, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.

CAPÍTULO VII- DA GARANTIA DO DIREITO À SAÚDE DAS PESSOAS SURDAS OU COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA

Art. 25. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Sistema Único de Saúde - SUS e as empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, na perspectiva da inclusão plena das pessoas surdas ou com deficiência auditiva em todas as esferas da vida social, devem garantir, prioritariamente aos alunos matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas, efetivando:

I - ações de prevenção e desenvolvimento de programas de saúde auditiva;

II - tratamento clínico e atendimento especializado, respeitando as especificidades de cada caso;

III - realização de diagnóstico, atendimento precoce e do encaminhamento para a área de educação;

IV - seleção, adaptação e fornecimento de prótese auditiva ou aparelho de amplificação sonora, quando indicado;

V - acompanhamento médico e fonoaudiológico e terapia fonoaudiológica;

VI - atendimento em reabilitação por equipe multiprofissional;

VII - atendimento fonoaudiológico às crianças, adolescentes e jovens matriculados na educação básica, por meio de ações integradas com a área da educação, de acordo com as necessidades terapêuticas do aluno;

VIII - orientações à família sobre as implicações da surdez e sobre a importância para a criança com perda auditiva ter, desde seu nascimento, acesso à Libras e à Língua Portuguesa;

IX - atendimento às pessoas surdas ou com deficiência auditiva na rede de serviços do SUS e das empresas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde, por profissionais capacitados para o uso de Libras ou para sua tradução e interpretação; e

X - apoio à capacitação e formação de profissionais da rede de serviços do SUS para o uso de Libras e sua tradução e interpretação.

§ 1º O disposto neste artigo deve ser garantido também para os alunos surdos ou com deficiência auditiva não usuários da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal, do Distrito Federal e as empresas privadas que detêm autorização, concessão ou permissão de serviços públicos de assistência à saúde buscarão implementar as medidas referidas no art. 3º da Lei nº 10.436, de 2002, como meio de assegurar, prioritariamente, aos alunos surdos ou com deficiência auditiva matriculados nas redes de ensino da educação básica, a atenção integral à sua saúde, nos diversos níveis de complexidade e especialidades médicas.

CAPÍTULO VIII- DO PAPEL DO PODER PÚBLICO E DAS EMPRESAS QUE DETÊM CONCESSÃO OU PERMISSÃO DE SERVIÇOS PÚBLICOS, NO APOIO AO USO E DIFUSÃO DA LIBRAS

Art. 26. A partir de um ano da publicação deste Decreto, o Poder Público, as empresas concessionárias de serviços públicos e os órgãos da administração pública federal, direta e indireta devem garantir às pessoas surdas o tratamento diferenciado, por meio do uso e difusão de Libras e da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, realizados por servidores e empregados capacitados para essa função, bem como o acesso às tecnologias de informação, conforme prevê o Decreto nº 5.296, de 2004.

§ 1º As instituições de que trata o caput devem dispor de, pelo menos, cinco por cento de servidores, funcionários e empregados capacitados para o uso e interpretação da Libras.

§ 2º O Poder Público, os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, e as empresas privadas que detêm concessão ou permissão de serviços públicos buscarão implementar as medidas referidas neste artigo como meio de assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva o tratamento diferenciado, previsto no caput.

Art. 27. No âmbito da administração pública federal, direta e indireta, bem como das empresas que detêm concessão e permissão de serviços públicos federais, os serviços prestados por servidores e empregados capacitados para utilizar a Libras e realizar a tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa estão sujeitos a padrões de controle de atendimento e a avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, sob a coordenação da Secretaria de Gestão do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em conformidade com o Decreto nº 3.507, de 13 de junho de 2000.

Parágrafo único. Caberá à administração pública no âmbito estadual, municipal e do Distrito Federal disciplinar, em regulamento próprio, os padrões de controle do atendimento e avaliação da satisfação do usuário dos serviços públicos, referido no caput.

CAPÍTULO IX- DAS DISPOSIÇÕES FINAIS

Art. 28. Os órgãos da administração pública federal, direta e indireta, devem incluir em seus orçamentos anuais e plurianuais dotações destinadas a viabilizar ações previstas neste Decreto, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 29. O Distrito Federal, os Estados e os Municípios, no âmbito de suas competências, definirão os instrumentos para a efetiva implantação e o controle do uso e difusão de Libras e de sua tradução e interpretação, referidos nos dispositivos deste Decreto.

Art. 30. Os órgãos da administração pública estadual, municipal e do Distrito Federal, direta e indireta, viabilizarão as ações previstas neste Decreto com dotações específicas em seus orçamentos anuais e plurianuais, prioritariamente as relativas à formação, capacitação e qualificação de professores, servidores e empregados para o uso e difusão da Libras e à realização da tradução e interpretação de Libras - Língua Portuguesa, a partir de um ano da publicação deste Decreto.

Art. 31. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 22 de dezembro de 2005; 184º da Independência e 117º da República

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Anexo D – Declaração do Comitê de Ética

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: LIBRAS E PORTUGUÊS L2: A Escrita Dos Surdos Nas Redes Sociais

Pesquisador: MANUELA MARIA CYRINO VIANA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 63271416.0.0000.5087

Instituição Proponente: Universidade Federal do Maranhão

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.974.621

Apresentação do Projeto:

O surdo encontra-se inserido em duas realidades: pertencer a uma comunidade que utiliza como primeira língua a língua de sinais e o aprendizado da língua portuguesa como segunda língua para se comunicar com as pessoas ouvintes. A partir da chegada da Internet, as redes sociais têm evoluído constantemente, trazendo importantes contribuições para a sociedade. Para o surdo esta ferramenta fez com que ele ganhasse novas possibilidades sócias interativas. Refletindo sobre a existência das diferenças na escrita do português pelo surdo, pensamos que a relação dele com as redes sociais nos revela como se utiliza desta escrita. Nosso objetivo é analisar o emprego do verbo na estrutura frasal do português escrito como segunda língua dos surdos usuários das redes sociais. Como procedimentos metodológicos, utilizamos a fenomenologia que nos possibilita estar inteiramente no ato de pesquisar. Para tanto realizaremos levantamento e leitura reflexiva das fontes bibliográficas relacionadas com nosso objeto de estudo; captura de textos escritos em português por surdos nas redes sociais whatsapp; análise dos dados coletados e construção dos resultados. Para essa reflexão, recorreremos aos estudos de: Husserl (1992), Quadros (2004, 2006); Castells (2005); Meir et al (2006); Machado e Feltes (2010); Santaella e Lemos (2010); Vargas, (2011); Slomski (2012); Mill (2013); Spadaro (2013); Felipe (2013); Leite (2014); dentre outros teóricos. Percebemos a importância de apresentar a relação do surdo usuário de língua de sinais como primeira língua, demonstrando a influencia que a mesma estabelece na vida deste

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708

Fax: (98)3272-8708

E-mail: cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 1.074.621

sujeito, as dificuldades/facilidades por ele encontradas na escrita do português. Nesta perspectiva, o resultado desse trabalho ira possibilitar uma melhor compreensão do emprego do português como segunda língua por surdos usuários de Libras, percebendo que existe uma forma específica na formação dos verbos em Libras como existe na língua portuguesa. A utilização do movimento, da expressão facial e da repetição fazem parte da flexão verbal da Libras promovendo diferenças quanto ao tempo e modo verbal, que se dão não no processo de flexão, pois ambas possuem, mas na forma como isso é realizado. Pensamos que essas diferenças que são viso-espaciais na Língua de Sinais corroboram para que o surdo durante a escrita do verbo no português, não registre as flexões que são da segunda língua (português), pelo simples fato delas não existirem na primeira (Língua de Sinais), permanecendo implícitas no sinal (palavra) da primeira.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar o verbo na produção escrita em Língua Portuguesa como segunda língua nas redes sociais, por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua.

Objetivo Secundário:

- Examinar como a Língua de Sinais se constitui uma língua materna para os surdos.
- Caracterizar rede sociais e demonstrar o processo interativo que elas proporcionam a seus usuários;
- Identificar a utilização do verbo na LIBRAS e na escrita da língua portuguesa;
- Caracterizar o português como segunda língua e o processo de interlíngua;
- Analisar os registros escritos na rede social WhatsApp, por surdos usuários da Língua Brasileira de Sinais como primeira língua.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

nossa pesquisa por ser de caráter midiático e não estabelecer relação de proximidade com os sujeitos da pesquisa, não encontra riscos. A única situação de risco só aconteceria se os sujeitos se negassem a contribuir com a pesquisa, ou não deixasse os dados por eles escritos, serem divulgados (mesmo sabendo que será mantido o sigilo e integridade dos sujeitos e dados coletados). Fato que pode ocorrer com toda a pesquisa que depende da aceitação de pessoas para sua realização.

Benefícios:

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho

Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética **CEP:** 65.080-040

UF: MA **Município:** SAO LUIS

Telefone: (98)3272-8708 **Fax:** (98)3272-8708 **E-mail:** cepufma@ufma.br

Continuação do Parecer: 1.974.821

Contribuir socialmente com a academia, no tocante a perceber como o surdo esta realizando sua comunicação escrita do português como segunda língua; auxiliar o surdo a perceber como escreve o português e procurar aprimorar seus esforços para se chegar a uma escrita mais próxima a realidade de segunda língua.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa apresenta todos os elementos necessários ao seu pleno desenvolvimento.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos de apresentação obrigatório foram entregues e estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Recomendações:

Não existem recomendações.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Todas as pendências foram acatadas e corrigidas pela pesquisadora e agora estão de acordo com a resolução 466/12 do CNS.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_804113.pdf	20/02/2017 11:44:40		Aceito
Outros	RESPOSTAAOPARECERPENDENTE.docx	20/02/2017 11:43:29	MANUELA MARIA CYRINO VIANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetonovo1.pdf	20/02/2017 11:40:52	MANUELA MARIA CYRINO VIANA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetonovo1.docx	20/02/2017 11:39:46	MANUELA MARIA CYRINO VIANA	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao1pdf.pdf	15/12/2016 21:36:29	MANUELA MARIA CYRINO VIANA	Aceito
TCLÉ / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREEE SCLARECIDO.docx	15/12/2016 21:04:48	MANUELA MARIA CYRINO VIANA	Aceito
Folha de Rosto	folhaderosto1.pdf	15/12/2016 21:03:39	MANUELA MARIA CYRINO VIANA	Aceito

Endereço: Avenida dos Portugueses, 1966 CEB Velho
 Bairro: Bloco C, Sala 7, Comitê de Ética CEP: 65.080-040
 UF: MA Município: SAO LUIS
 Telefone: (98)3272-8708 Fax: (98)3272-8708 E-mail: cepufma@ufma.br

UFMA - UNIVERSIDADE
FEDERAL DO MARANHÃO



Continuação do Parecer: 1.974.621

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

SAO LUIS, 21 de Março de 2017

Assinado por:
FRANCISCO NAVARRO
(Coordenador)